

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra výtvarné výchovy

„V každém člověku je slunce – je třeba nechat ho svítit“

(Sokrates)

Emocionální vyjadřování dítěte prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků. Výtvarná tvorba dětí jako oblast rozvoje emotivní složky osobnosti, jako důležitý prostředek komunikace.

“There is the Sun in every man – just let it shine.”

(Socrates)

Emotional expression of children using artistic skills. Art and creativity in emotional development of an individual and as a means of communication.

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Jana Skarlantová

Autorka diplomové práce: Petra Synková (roz. Pavelková)

Vysoká Pec 54, Bohutín

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinované

Diplomová práce ukončena: duben 2008

Ročník: 5.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne 10. 4. 2008

Podpis.



Děkuji PhDr. Janě Skarlantové za vedení, vlídný přístup, důvěru a cenné rady, které mi během práce na mé diplomové práci poskytla.

Rovněž děkuji své rodině za obrovskou podporu, trpělivost a toleranci po celou dobu mého studia.

Cíl DP

Cílem diplomové práce je **podpořit emocionální rozvoj dětí prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků** a využití výtvarných činností jako prostředku **komunikace** s lidmi, věcmi a prostředím.

Dílčí cíl teoretické části

Prostudovat a uspořádat poznatky ze širšího vědeckého základu jako **východisko pro zpracování projektu**. (vývojové hledisko emocionální složky osobnosti dítěte, emoční inteligence, emočně důležité vztahy v předškolním věku, komunikace, artefietické pojetí výtvarné výchovy)

Dílčí cíle projektové části

1. **Vytvořit, zrealizovat a zdokumentovat** výtvarnou řadu na téma „**Jaký jsem**“, která bude zaměřena na příležitosti k **sebepoznání a podporu sebedůvěry** prostřednictvím zobrazení otisků, stop, autoportrétů, zachycení smyslových vjemů a nálad výtvarnou formou.
2. **Vytvořit, zrealizovat a zdokumentovat** výtvarnou řadu na téma „**Já a lidé kolem mne**“, která bude směřovat k podpoře **prosociálního chování, kooperace ve skupině dětí, komunikace, vztahu k rodině**.
3. **Proces a výsledky podrobit hodnotící analýze**, a na jejím základě **posoudit efekt** celého projektu vzhledem k očekávaným změnám v projevech dítěte.

Východiska pro volbu výzkumného problému:

1. Na základě zkušeností z pedagogické praxe v mateřské škole jsem došla k závěru, že se v posledních letech začaly zhoršovat vztahy mezi dětmi. Sledovala jsem častější výskyt agresivního chování – slovního (nadávky) i fyzického (nepřiměřené řešení konfliktů při hře, v rámci mezičinností-např. při pobytu v šatně). Tyto skutečnosti mě vedly k volbě úkolů II. výtvarné řady.
2. V mateřské škole se zvyšuje četnost případů dětí s projevy hyperaktivity, nápadným chováním. Je potřeba si ale všimnout také dětí neprůbojných, s malou sebedůvěrou. Problém těchto skupin dětí mě vedl k volbě úkolů I. výtvarné řady.

Hlavní výzkumné otázky:

- I. Jaký druh činností ve výtvarné výchově může mít pozitivní vliv na posílení důvěry ve vlastní schopnosti dětí?
- II. Mohou výtvarné aktivity přispět k usměrnění impulzivního chování hyperaktivního dítěte? Jaké aktivity se osvědčí?

III. Dokáže si dítě předškolního věku v rámci výtvarné aktivity uvědomit kromě svého tělního schématu také svoji osobní charakteristiku? (co máme společného, čím se liším)

IV. Jakým způsobem se může projevit ve výtvarné činnosti prosociální chování?

Metody výzkumu:

Projektová část probíhala jako **akční výzkum**. Využila jsem při něm především těchto metod:

- experiment
- přímé zúčastněné pozorování
- nestandardizovaný rozhovor
- analýza protokolů výtvarných aktivit

Očekávané výstupy:

- aktivní projev méně průbojných dětí (Kuba K., Honzík P.), zapojení do výtvarných činností se sebejistotou (např. malba při hudbě, otisky rukou)
- usměrnění impulzivního chování hyperaktivně se projevujícího dítěte (Honzík O.) v průběhu výtvarné činnosti
- uvědomění si svého tělního schématu v netradičních zobrazeních (obrys těla z více od PET lahví, autoportrét, otisky rukou, stopy-frotáž)
- získávání zkušeností v komunikaci a kooperaci ve skupině vrstevníků v průběhu realizace výtvarných řad

Výsledky experimentu:

Z analýzy hodnotící reflexe každé aktivity vyplývají následující **změny v projevech dětí** v průběhu výtvarné činnosti ve srovnání se vstupní pedagogickou diagnostikou a dosavadními zkušenostmi učitelky:

I. Pro podporu sebedůvěry dětí se ukázaly jako vhodné např. tyto aktivity:

I.A Co umí moje ruce - Úkol: Barevně zachytit otisky dlaní, prstů a jejich pohyb

I.E Jakou barvu má zvuk? - Úkol: Vytvořit barevný záznam sluchového vjemu (kontrast příjemná hudba x hluk)

II.I. Zařizujeme si pokoj v našem společném domě aneb kdo židli má, bydlí - Úkol:

Vytvořit interiér společného domu z papírových krabiček a textilií

Konkrétní projevy dítěte v průběhu výtvarných aktivit:

Kuba K.

Počáteční stav –viz kasuistika

Projevy při výtvarných aktivitách:

- I.A Kuba se bez zaváhání pustil do práce, nerozhlížel se, jak postupují ostatní děti. Tvořil v klidu, působil vyrovnaně, usmíval se, tvářil se spokojeně.
- I. E Chlapec opět začal se sebejistotou tvořit, tvorbu pojal zcela po svém, nesnažil se nikoho napodobit. Při tvorbě působil vyrovnaně, klidně. Kubu velmi rozveselila druhá část úkolu, kdy měly děti vytvořit pomocí dětských hudebních nástrojů hluk. Do toho se pustil s vervou, stejně tak jako do znázornění hluku barvou. Byl činností nadšen a chtěl ještě další čtvrtku, aby mohl tvořit dále.
- I.I Aktivita navazovala na skupinovou tvorbu společného domu z papírových krabic. Už při ní bylo vidět na Kubovi, jak je potěšen, že se domluvil na společné práci ve skupině s Ondrou L., který je vůdčí osobností. Při tvorbě mu byl rovnocenným partnerem, přicházel s nápady, jaké zařízení si do pokoje dají a samostatně své návrhy realizoval. Byl spokojený, když Ondra souhlasil. Ze společného díla měl radost, jeho pociy byly čitelné i na jeho usměvavé tváři a rozzářených očích.

II. Pro práci s hyperaktivním dítětem se osvědčily zejména tyto aktivity:

- I.C Jak zastavit stín** - Úkol: Zobrazit obrys postavy v určité pozici, využít netradičního materiálu – víčka z PET lahví
- I.E Jakou barvu má zvuk?** - Úkol: Vytvořit barevný záznam sluchového vjemu (kontrast příjemná hudba x hluk)
- I.I Můj veselý a smutný obrázek** - Úkol: Pokusit se barevně vyjádřit náladu sestavováním odstřížků látek

Konkrétní projevy dítěte v průběhu výtvarných aktivit:

Honzík O.

Počáteční stav –viz kasuistika

Projevy při výtvarných aktivitách:

I.C Honzík představoval při této činnosti model, jehož obrys vytvářel jeho partner ve dvojici.

Činnost byla poměrně časově náročná a chlapec dokázal celou dobu nehnutě v klidu ležet v jedné poloze.

I. E Malování při hudbě je aktivitou, která má také na Honzíka pozitivní vliv. Celou dobu v klidu tvořil, byl svou činností zcela zaujat.

I.I V pohybovém vyjádření v úvodu výtvarné aktivity se snažil chlapec vyjádřit kontrast mezi veselou a smutnou hudbou, aniž by svůj projev provázel nějakým nepřiměřeným chováním. Prací s textilem byl rovněž plně zaujat, nestačil mu prostor vymezený obručí, ale pokračoval dál do prostoru. Jeho obrázek se skládal z rozprostřených barevných ploch textilu znázorňující louky, řeku, podobně jako na mapách, které jsou Honzíkova zálibou.

III. a)Poznávání tělního schématu např.:

I.B Ruka čaruje - Úkol: Pozorovat tvary rukou vzniklé prostřednictvím stínohry, fantazijní dotvoření jejich obrysů

I.C Jak zastavit stín - Úkol: Zobrazit obrys postavy v určité pozici, využít netradičního materiálu – víčka z PET lahví

I.H Kdo se na mě dívá ze zrcadla? - Úkol: Zobrazit autoportrét, zaměřit se na obličejové prvky

V těchto činnostech děti nahlížely netradičním způsobem na svoje tělo, poznávaly jeho možnosti. Při tvorbě autoportrétu měly možnost prozkoumat svůj obličej hmatem a v zrcátku. Objevené detaily se objevily v kresbě dětí.

b) uvědomění si osobní charakteristiky (co máme společného, čím se liším)

H.F Hostina pro kamarády - Úkol: Vytvořit modely pochutin a naaranžovat je na talíř

Děti vytvořené modely pochutin servírovaly kamarádovi, kterého si vybraly.

V závěru výtvarné aktivity prohlásila Kačka K., že by si sice nejradši ponechala svůj výtvar, ale měla radost i z toho, že mohla někoho obdarovat. Na této skutečnosti se všechny děti shodly. Uvědomily si tak společnou vlastnost.

II.G Jak si barvy povídají - Úkol: Vytvářet nové odstíny barev a využít je v barevném dialogu

Konkrétní projevy dítěte v průběhu výtvarné aktivity:

Ondra L.

Počáteční stav:

Ondra je temperamentní chlapec, výrazně egocentricky zaměřen. Pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Maminka pracuje jako učitelka na speciální škole, tatínek je projektantem. Chlapec je inteligentní, manuálně zručný. Projevuje se dosti hlučně. Při kontaktu s vrstevníky se velmi prosazuje, někdy za cenu použití hrubého chování (odstrčení, uhození). Vždy chce mít poslední slovo, všude chce být první. Při nástupu do MŠ se upnul na jednu paní učitelku a i při jejím sebemenším vzdálení plakal, ptal se kam jde. Ondra špatně snáší změnu prostředí, nerad přechází do jiné třídy.

Projevy při výtvarné aktivitě:

II.G Děti vedly v rámci této výtvarné aktivity barevný dialog, střídaly se ve dvojici v malbě na společné čtvrtce. Ondra pracoval ve dvojici s Martinem, který je sice jeho kamarád, ale často se Ondrovi podřizuje. Ve výtvarné činnosti se ale Martin ujal dominantní role a nechtěl Ondru příliš „pustit ke slovu“. Ten z toho byl velmi překvapený. V závěrečném rozhovoru jsme tuto situaci rozebírali. Ondra byl rozzloben, že se nemohl v dialogu patřičně prosadit. Naznačila jsem mu, aby si uvědomil, jak to bývá jindy, jestli on v běžných situacích není ten, který druhého nechce pustit ke slovu. Ondra se zamyslel a uznal, že tomu tak je.

IV. Podpora prosociálního chování:

II.F Hostina pro kamarády - Úkol: Vytvořit modely pochutin a naaranžovat je na talíř

Děti se vzájemně obdarovávaly svými výtvary, uvědomily si, že měly radost, že mohou někoho obdarovat.

II. H. Náš společný dům - Úkol: Společně zkonstruovat model domu

II.I. Zařizujeme si pokoj v našem společném domě aneb kdo židli má, bydlí - Úkol: Vytvořit interiér společného domu z papírových krabiček a textilií

Ve skupinové práci se děti pokoušely spolupracovat, vzájemně komunikovat. V první aktivitě II.H docházelo ještě k neshodám ohledně volby barvy společného pokoje. V navazující činnosti II.I byla komunikace klidnější, děti se snažily domluvit na společném postupu nebo na kompromisu (Ondra L. i Verunka vyráběli stůl a oba ho chtěli do pokoje umístit. Nakonec se v klidu domluvili, že budou v pokoji stoly dva.)

II.J Námět: Hurá na karneval - Úkol: Vytvořit maskární převleky aranžováním textilního materiálu

Děti si ve dvojici vzájemně pomáhaly při tvorbě převleků z textilního materiálu, společně se domlouvaly při přípravě improvizované hříčky v převlecích.

Závěr

V projektové části, která byla stěžejní částí diplomové práce, jsem měla možnost pozorovat, na základě rozhovorů s dětmi a analýzou hodnotících závěrů zjišťovat, zda dochází k posunu ve zkoumaných oblastech. Jsem si vědoma, že stanovený cíl je nesnadný, vzhledem k tomu, že výchovně vzdělávací práce učitelky MŠ není jediným faktorem působícím na děti. Výsledné efekty jsou obtížně měřitelné, proto jsem se pokusila zaznamenat změny projevů na některých vybraných dětech. Zda se tyto změny projeví dlouhodobě by bylo předmětem dalšího sledování, které přesahuje moje možnosti. Dlouhodobé efekty tedy nelze prokázat. Lze prokázat efekty zaznamenané v průběhu jednotlivých činností a zejména v jejich hodnotícím závěru. Efekty jednotlivých činností potvrzují :

- změny v chování ve výtvarné činnosti projevující se větší sebedůvěrou – příklad Kuby K. při činnostech I.A, I.E, II. I
- změny v chování hyperaktivního dítěte Honzíka O. při činnostech I. C, I. E, I. I
- projevy Ondry L. při činnosti II.G
- výstupy skupinových činností podporujících prosociální chování - II. F, II.H, II.I, II.J

Obsah

OBSAH	4
ANOTACE	6
KLÍČOVÁ SLOVA	6
ÚVOD	7
1. TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 EMOCE A JEJICH ROLE V ŽIVOTĚ ČLOVĚKA	8
1.1.1 Pojem „emoce“	9
1.1.2 Základní charakteristika emocí	10
1.1.3 Emocionalita	10
1.1.2.1 Emocionální inteligence	11
1.1.4 Emoční vývoj v předškolním věku	11
1.1.4.1 První rok života dítěte	11
1.1.4.2 Období batolete	12
1.1.4.3 Předškolní věk	13
1.1.5 Emočně důležité vztahy pro děti předškolního věku	14
1.1.5.1 Vztahy v rodině	15
1.1.5.2 Vztahy s lidmi mimo rodinu	16
1.1.5.3 Sebepojetí	17
1.1.6 Proč rozvíjet emoce dětí	17
1.1.6.1 Emocionální rozvoj v rámci výtvarných aktivit	18
1.2 KOMUNIKACE	19
1.2.1 Komunikace ve výtvarné výchově	20
1.3 ARTEFIEKTIKA - PROSTOR PRO EMOCIONÁLNÍ ROZVOJ A KOMUNIKACI	21
1.3.1 Výrazová hra	21
1.3.2 Reflektivní dialog	22
1.3.3 Sublimace citů	23
2. PRAKTICKÁ ČÁST	23
2.1 CÍLE A PŘEDPOKLADY	23
2.2 METODY PEDAGOGICKÉHO VÝZKUMU	24
2.3 TÉMATA VÝTVARNÝCH ŘAD	24
2.4 PŘÍPRAVA PROJEKTU	25
2.5 ZPŮSOB REALIZACE	25
2.6 HODNOCENÍ VÝTVARNÝCH AKTIVIT	26
2.7 NÁMĚTY VÝTVARNÝCH ČINNOSTÍ	26
I. Metodicko – tematická řada „Jaký jsem“	26
I.A Co umí moje ruce	29
I.B Ruka čaruje	33
I.C Jak zastavit stín	39
I.D Kde zanechám svůj otisk	43
I.E Jakou barvu má zvuk?	47
I.F Co je příjemné pro moje ruce	50
I.G Co mi chutná	53
I.H Kdo se na mě dívá ze zrcadla?	58
I.I Můj veselý a smutný obrázek	63
II. Metodicko – tematická řada „ Já a lidé kolem mne“	63
II.A Jak jsme rozbalovali vánoční dárky	63

II.B Naši v akci aneb co umí maminka, co umí tatínek	65
II.C Šperky pro maminku	69
II.D Tatínkův svět	73
II.E Setkání obrázků	77
II.F Hostina pro kamarády	81
II.G Jak si barvy povídají	85
II. H Náš společný dům	88
II.I Zařizujeme si pokoj v našem společném domě aneb kdo židli má, bydlí	94
II.J Námět: Hurá na karneval	98
II. K Námět: Když barvy tančí	103
2.8 KAZUISTIKY VYBRANÝCH DĚTÍ	105
ZÁVĚR	107
LITERATURA	109

Anotace

Synková, P.: „*V každém člověku je slunce - je třeba ho nechat svítit*“.

(emocionální vyjadřování dítěte prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků)

/Diplomová práce/ Praha 2008 - Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta,

katedra výtvarné výchovy, 112 s.

Diplomová práce se zabývá v teoretické části významem emocí v životě člověka, jejich ontogenetickým vývojem v předškolním věku. Dotýká se emočně významných vztahů, které dítě v předškolním věku ovlivňují. Hledá význam rozvoje emocionální složky osobnosti dítěte a možnosti tohoto rozvoje prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků. Dále se zabývá problematikou sociální komunikace a jejího uplatnění v rámci výtvarných činností.

Těžištěm diplomové práce jsou náměty výtvarných aktivit se zaměřením na emocionální rozvoj dětí a využití těchto aktivit jako prostředku komunikace. Praktická část obsahuje záznamy realizace těchto námětů, jejich zhodnocení a dokumentaci.

Klíčová slova: emoce, komunikace, vztahy, předškolní věk, výtvarné vyjadřovací prostředky, výtvarné činnosti

Abstract:

In the theoretical part this dissertation assesses the importance of emotions in life of an individual and emotional ontogenesis at pre-school level. Emotionally determining relationships and their impact on pre-school children are discussed. Research focuses on significance of a child's emotional development and ways of artistic expression of emotions. Further on, the relevancy of communication and social skills and their use in Art have been studied as well.

An emphasis has been put on suggestions of the artistic activities focused on emotional development of children and on use of these activities as a means of communication. A practical component of the dissertation reviews and evaluates the activities carried out and also presents the data collected.

Key words: emotion, communication, pre-school age, artistic means of expression, artistic activities.

Úvod

Cílem diplomové práce je *podporit* **emocionální rozvoj dětí prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků** a využití výtvarných činností jako prostředku **komunikace** s lidmi, věcmi a prostředím. Stěžejním úkolem je sestavení výtvarných řad, které se zaměřují na danou problematiku, jejich realizace v praxi s dětmi v mateřské škole, zhodnocení a dokumentace.

V teoretické části se dotýkám témat, která jsou důležitá pro realizaci výtvarných aktivit. Tedy převážně problematikou emocionální složky osobnosti člověka, funkcí emocí, jejich vývojem u dětí do šesti let a významem jejich rozvíjení u dětí předškolního věku. Jelikož děti vstupují do vztahů, které jsou pro ně emočně důležité, zaměřuji se i na význam těchto vztahů, a také v praktické části jim patří celá výtvarná řada. Kromě emocionální stránky se teoretická i praktická část zabývá rozvojem komunikativních dovedností, které se bohatě uplatňují právě ve výtvarných aktivitách.

Artefiletika představuje výtvarné pojetí, které dává prostor rozvoji emocí i komunikace. Toto pojetí je mi blízké, v jeho duchu pracujeme v mateřské škole, kde pracuji, takže má své místo i v mé diplomové práci. V teoretické části stručně objasňuji jeho smysl a jeho prvky využívám v realizaci praktické části.

Náměty praktické části jsou podrobně rozpracovány, obsahují moji zpětnou reflexi a průběhu každé jednotlivé aktivity. Součástí je rozbor, jaký přínos má činnost po stránce výtvarné i po stránce rozvoje nejen emocí a komunikace, ale celé osobnosti dítěte. Jako dokumentace realizace výtvarných řad v praxi slouží fotografické záznamy průběhu výtvarných činností a výsledné dětské práce.

„V každém člověku je slunce – je třeba nechat jej svítit“ je hlavním mottem diplomové práce. Znamená to pro mě výzvu k hledání skrytých dispozic dětí, poskytnutí možností pro neobyčejné zážitky, které přinesou dětem radost, úsměv, odvahu sdělit své dojmy, poznání, že každý člověk je jedinečná osobnost, která má svou cenu, a že kontakty s ostatními lidmi mohou být pozitivní.

1. Teoretická část

1. 1 Emoce a jejich role v životě člověka

1.1.1 Pojem „emoce“

Pojem **emoce** je ztotožňován s pojmem cit a v literatuře existují různá pojetí tohoto termínu. V psychologickém slovníku je definován jako „celková reakce organismu na situaci, provázená citovým stavem příjemného nebo nepříjemného ladění.“ (Sillamy, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého 2001)

Emoce jsou stavy člověka, které označujeme např. jako radost, smutek, strach, láska, hrdost apod. Nelze je však jednoznačně definovat a charakterizovat. Jejich společným znakem je to, že ovlivňují chování člověka v pozitivním i negativním smyslu. Působí tedy buď jako popudy k jednání nebo naopak jako útlumy. Pocit štěstí člověka aktivizuje, smutek vyvolává pokles energie. (Nakonečný, 2000, s.11)

Emoce jsou specifické funkce organismu, které se vyvíjely v průběhu evoluce. Sídí ve vývojově starší části mozku, byly součástí instinktů a jejich původním úkolem bylo zajistit přežití. Tedy rychle vyhodnotit situaci, ve které se člověk nachází a aktivizovat organismus na její zvládnutí. Jednalo se např. o útěk z nebezpečné situace. Proto také emocionální stavy provází řada fyziologických změn v organismu (např. strach vyvolává nahromadění krve v kosterním svalstvu dolních končetin, což usnadňuje útěk).¹

Emoce se projevují jako automatické reakce, jsou rychlejší než racionální myšlení a zvláště v kritických situacích ovlivňují naše rozhodování. Na jednu stranu mohou zachránit člověku život, na druhou stranu se z jejich popudu člověk může zachovat zbrkle a svých činů později litovat.

¹ Kořen slova emoce pochází z latinského slovesa *motere* – pohybovat se. Předpona „e-“, označuje pohyb směrem pryč. (Goleman, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus 1997)

S vývojem lidstva se primární emoce diferencovaly a zdroje emocí se rozšířily na podněty a hodnoty dané kulturou. Vznikly tak vývojově vyšší formy citů – city etické, estetické a intelektuální. (Nakonečný, 2000. Goleman, 1997)

1.1.2 Základní charakteristika emocí

A. **Komplexnost** - projevy emocí jsou skutečně komplexní a týkají se celého organismu člověka. Projevují se několika způsoby:

- emocionální zkušenosti
- emocionálním chováním (např. pláč, útěk)
- fyziologickými změnami v organismu (útrobní změny, motorické projevy, včetně výrazu obličeje)

B. **Diferencovanost** - emocionální život člověka se vyvíjí od pouhé libosti a nelibosti u novorozence až po bohatou škálu emocionálních reakcí.

Goleman (1995, s.273) uvádí základní kategorie primárních citů:

- hněv
- smutek
- strach
- radost
- láska
- překvapení
- rozhořčený odpor
- hanba

Jejich mísením pak vznikají ostatní emoce, které jsou diferencovány v prakticky nekonečnou šíři kvalit.

C. **Polarita** – každá emoce má svůj protikladný pól. Např. radost – smutek, úcta – opovržení (Nekonečný, 2000, s. 19)

1.1.3 Emocionalita

Emoce ovlivňují kromě jiného také osobnostní dispozice. Nazývají se **emocionalita** (emotivita) a znamenají individuální zvláštnost citového života jedince, řízení a zpracovávání emocionálních projevů (Nakonečný, 2000, s.184).

Každý jedinec je schopen prožívat emoce, ale u každého člověka se projevuje určitá charakteristická emocionální kvalita neboli emocionální povaha. Projevuje se silou výrazu, hloubkou prožívání i obsahem citění.

Vývoj emocionality směřuje k citové zralosti, která se vyznačuje především integrací emocionálního a rozumové vývoje. Emocionální zralost úzce souvisí se sociálním citěním, zejména s vyvinutou empatií. V řešení emocionálních problémů se projevuje tzv. emocionální inteligence. (Nakonečný, 2000, s.190)

1.1.2.1 Emocionální inteligence

Emocionální inteligence je složkou emocionality a je tak označována způsobilost řešit emocionální problémy. D. Goleman (1997) chápe emocionální inteligenci jako úspěšné zvládání mezilidských vztahů, které však předpokládá také úspěšné sebeovládání. Tento druh inteligence není závislý na obecné inteligenci (IQ).

Žádoucí je spojení emocionální inteligence a etického citění. Jedná se tedy o vývoj citů od přirozeného dětského egoismu k altruismu.

Goleman (1997, s.50) uvádí pět hlavních oblastí emoční inteligence²:

a) **znalost vlastních emocí**

Člověk, který si uvědomuje svoje pocity, se dokáže lépe rozhodovat, má emoce pod kontrolou. Děti se mohou učit své pocity pojmenovávat, to vede zpětně k jejich uvědomění, a tím je také dána možnost se se svou emocí vyrovnat.

b) **zvládání emocí** tak, aby byly přiměřené dané situaci

c) **schopnost sám sebe motivovat**

Emoce hrají důležitou roli v udržení motivace k činnosti, dosažení vytčeného cíle.

d) **vnímavost k emocím jiných lidí** neboli empatie

e) **umění mezilidských vztahů**

² Tyto oblasti sestavil psycholog Salovey na základě Gardnerovy typologie personální inteligence.

Souvisí s empatií a jejím využitím v jednání s lidmi.

1.1.4 Emoční vývoj v předškolním věku

V prvních šesti letech života dítě prochází velkým vývojem, který se týká i emocionální stránky osobnosti. Od prvních projevů libosti a nelibosti novorozence až ke kontrole a ovládání emocí na konci předškolního věku.

1.1.4.1 První rok života dítěte

V průběhu prvního roku života dítě **prostřednictvím emocí komunikuje**. Dává najevo svou spokojenost nebo naopak nepohodu. Kolem třetího měsíce ubývá projevů nelibosti, častěji se objevují projevy příjemné pohody, dítě začíná komunikovat prostřednictvím úsměvu, radostně přijímá „hry“ s dospělými, smyslové podněty. Tyto projevy jsou však značně individuální v závislosti na typu nervové soustavy dítěte a na sociálním prostředí, ve kterém dítě vyrůstá.

Pokud probíhají aktivity dospělého s dítětem v příznivé emoční atmosféře, dochází k posilování sociálních interakcí, citová odezva je pro dítě odměnou a podporuje učení.

V 7.-8. měsíci se u dětí začíná objevovat projev **strachu** z neznámého, z cizích lidí. Je to známka přiměřeného vývoje. Tento odstup souvisí s potřebou intimity, která chrání před příliš blízkým tělesným kontaktem a je přítomna až do dospělosti.

V tomto období se objevují také projevy **separační úzkosti**, jelikož mateřská osoba začíná zaujímat v citovém životě jedinečné místo. Na její odloučení dítě reaguje negativními emocemi. (Šimíčková a kol., 2005, s. 57-59)

1.1.4.2 Období batolete

Emocionální projevy dítěte ve druhém roce života jsou **krátkodobé**, často velmi **intenzivní** a **vznětlivé**. Kromě kladných emocí se objevují negativní afektivní projevy.

Batole má potřebu být v emocionálním kontaktu s dospělým. Tím je ovlivněno nejen jeho citové ladění, ale také jeho řečový a kognitivní rozvoj.

Emoce dítěte se stále více diferencují, a to hlavně díky rozvoji verbálního a pohybovým projevům. Jsou tak pro okolí více srozumitelné.

V průběhu batolecího období se mění příčiny, které vyvolávají **strach**. Od silných podnětů (např. zvukových, pohybových), přes strach tzv. naučený (na základě negativních zkušeností – např. strach z bílého pláště lékaře) až ke strachu z neskutečných nebezpečí, věcí, zvířat, lidí, který se objevuje na základě rozvoje představivosti.

Další citové kvality, které se objevují v tomto období jsou např.:

- **zlost** – souvisí s vývojem osobnosti - se sebeuvědomováním a s procesem osamostatňování se. Dítě tak reaguje na omezující vlivy prostředí, jelikož neumí ještě odhadnout a posoudit důsledek své aktivity. Jeho negativismus a vzdorovitost je jednoduchým projevem vlastní vůle. Dítě je však v tomto období výrazně motivováno k učení různým dovednostem.
- **soucítí** – projevuje se ve vztahu k jiným dětem, v citlivém zacházení s hračkami, zvířaty
- **radost** – provází příjemné zážitky, je poměrně diferencovaná

City se dále prohlubují na základě sociálních kontaktů, u staršího batolete můžeme pozorovat i složitější city jako např.: stud, závist, žárlivost, ostych. (Šimíčková a kol., 2005, s. 64-65, Gillernová, 2001, s.6-7)

1.1.4.3 Předškolní věk

Předškolní věk je věkem iniciativy dítěte, jeho konkrétní **aktivita je také zdrojem citových zážitků**.

Emoční projevy dětí předškolního věku jsou postupně stabilnější a vyrovnanější než tomu bylo u batolat. Citové prožitky jsou stále intenzivní, snadno přecházejí z jedné kvality do druhé (např. se střídá smích a pláč).

Děti v tomto věku jsou více pozitivně laděné, ubývá negativních emočních reakcí.

Typické projevy emocí předškolního dítěte:

- **méně časté projevy vzteku a zlosti** – děti začínají chápat příčiny nepříjemných situací, dovedou vyjádřit svou nespokojenost jiným způsobem. Zlostně reagují spíše při neúspěšné činnosti nebo kontaktu s vrstevníky.

- **strach** - souvisí s rozvojem představivosti (vymýšlení nereálných fantastických bytostí apod.), prožívání strachu může být někdy velmi silné
- **veselost**, rozvíjení smyslu pro humor

Rozvíjí se také vyšší city:

- **sociální (vztahové)** – láska, sympatie a nesympatie, soucit, pocit sounáležitosti. Projevují se především ve vztahu k rodičům a vrstevníkům. Dítě si vytváří tzv. sebecit – vztah k sobě samému
- **intelektuální (poznávací)** – projevují se radostí z poznávání, při získávání nových zkušeností.
- **estetické** – umožňují vnímat krásno, rozvíjejí se při poslechu hudby, při výtvarné činnosti, při poslechu pohádky apod. Dítě prožívá příjemné citové stavy při něčem, co považuje za hezké
- **etické** – souvisí s osvojováním určitých norem v sociálním prostředí. Dítě začíná chápat co se smí a co se nesmí, co je správné a co ne.

Emoční vývoj pokračuje od porozumění, tj. pochopení kvality a významu jednotlivých emocí i jejich vnějších projevů k postupnému chápání kauzálních vztahů, tj. příčiny vzniku různých emocí.

Dítě v předškolním věku dokáže o svých citech mluvit a výtvarně je vyjadřovat, což příznivě ovlivňuje jeho emocionální vývoj.

Ke konci předškolního období by mělo být dítě schopno své emocionální projevy kontrolovat a ovládat. Emočně zralé dítě je lépe připraveno zvládnout náročnou roli školáka. (Šimíčková a kol., 2005, s. 71, Gillernová, 2001. s. 7-9, Vágnerová, 2000, s. 196-197)

↑

1.1.5 Emočně důležité vztahy pro děti předškolního věku

Emoční vývoj úzce souvisí s vývojem sociálním. Emoční zralost dítěte se projevuje ve schopnosti navazovat sociální kontakty. Tyto kontakty pak dítěti umožňují získat nové zkušenosti nejen v emocionální oblasti.

1.1.5.1 Vztahy v rodině

Rodina je základní sociální skupinou, která má zajišťovat bezpečí svých členů a výchovu dětí. Je považována za nejvýznamnější zdroj vlivů formujících jedince. Působí na základní psychické, tělesné a sociální charakteristiky vývoje dítěte. Pro dítě jsou důležité pozitivní vztahy mezi členy rodiny a jistota rodinného zázemí. Dítě získává v rodině i první emoční zkušenosti.

Rodiče jsou pro děti emočně významnou autoritou. Jsou pro ně vzorem, kterému se chtějí podobat, identifikovat se s nimi. Tato identifikace zvyšuje pocit jistoty, posiluje sebejistotu a zlepšuje sebehodnocení. Tuto potřebu děti uspokojují především ve hře. V té si zkoušejí různé role dospělých (zvláště rodičovské role), učí se je symbolicky zvládnout a připravují se tak na budoucí život. Jde o formu sociálního učení, typickou pro předškolní věk.

Vztah s matkou slouží jako zdroj jistoty a bezpečí, matka je stále v roli pečující a ochraňující osoby. Verbální i neverbální projev matky mívá častěji emoční charakter. Matka tráví s dítětem více času, její působení je více zaměřeno na každodenní činnosti a plnění běžných povinností. S dětmi hraje spíše klidnější hry v domácím prostředí.

Vztah s otcem je variabilní, jeho role není tak jasně vymezena jako role matky. Záleží na mnoha faktorech (např. společenských zvyklostech, zájmu otce o potomka, požadavky matky apod.). Často plní roli vyššího kázeňského garanta, méně s dětmi o problémech diskutuje. Otcově bývají iniciátory pohybových her, ale i bojových her, které mohou regulovat emoční reakce dětí.

Vztahy se sourozenci mají značný socializační význam.

Sourozenec může být vzorem a zdrojem zkušeností, sourozenecké interakce podporují rozvoj sociálního porozumění potřebám pocitům jiných lidí (děti spolu mluví o svých potřebách, pocitech a zájmech).

Vztahy se sourozenci jsou citově významné, spojené společným rodinným zázemím.

V předškolním věku mají ambivalentní charakter. Sourozenci jsou nejen spojenci (hlavně ve společné hře), ale také soupeři (musí se spolu dělit o rodičovskou pozornost, materiální výhody a privilegia). (Vágnerová, 2000, s. 204-209)

V současné době již nebývá zvykem společné soužití širší rodiny, přesto zůstávají **vztahy s prarodiči** také emočně významné.

1.1.5.2 Vztahy s lidmi mimo rodinu

V předškolním věku děti dozrávají k tomu, že jsou schopny „překročit hranice svého zajištěného domova a vstoupit do nového společenského prostoru“ (Matějček, in: Vágnerová, 2000, s. 210). Většinou se jedná o mateřskou školu, kde je třeba přijmout cizí dospělou autoritu – učitelku, ale především se ocitne ve skupině neznámých dětí – **vrstevníků**.

Jedná se o vztah:

- symetrický, ve kterém jsou si partneři rovni
- poskytuje mnohem méně jistoty než vztah s dospělými
- pro zvládnutí takového vztahu je třeba, aby dítě dosáhlo určitého vývojového stupně.

Vztahy s vrstevníky přispívají k socializaci, ovlivňují oblast emotivní i kognitivní.

V jejich společnosti si musí dítě vybudovat určité postavení. V rámci takového **sebeprosazování** posiluje dítě svou sebedůvěru. Musí však volit způsoby jednání, které jsou pro ostatní přijatelné, jinak může být odmítnuto.

Dítě se s vrstevníky srovnává, učí se korigovat své jednání na základě zpětné vazby, kterou mu skupina vrstevníků poskytuje.

Pro děti v předškolním věku je náročná **spolupráce** a společné řešení problémů. Kooperaci zvládnou, jen když mají daná jasná pravidla hry nebo konkrétní činnosti. Pro spolupráci je totiž potřeba určitého sebeovládání, dítě musí překonat svůj egocentrický způsob jednání.

V předškolním věku se pokládají základy přátelství, vznikají tu **kamarádské vztahy**, které zmírňují dětský egoismus, rozvíjejí pozitivní vztahy. Děti si vybírají kamarády hlavně na základě vnějších znaků a projevů. Jednak je to jeho zevnějšek, který je pro dítě první zjevnou informací o partnerovi, dále jeho chování, kdy jsou vyhledávanými děti přátelské, které jsou zdatné v sociální oblasti. Děti si vybírají kamarády stejného pohlaví a věku, což je předpokladem k podobným zájmům, hrám.

Roli hraje ale také to, jestli se znají z místa bydliště, z mateřské školy apod. Atraktivní je také dítě, které vlastní zajímavý předmět.

Nejčastější formou kamarádství v předškolním věku je vztah párový (dyadický). V páru děti snáze komunikují, dovedou lépe spolupracovat, vzájemně se napodobují, neusilují tolik o sebeprosazení. (Vágnerová, 2000, s. 210-216)

1.1.5.3 Sebepojetí

V sebepojetí dítěte předškolního věku se projevují zvláštnosti dětské psychiky. Dítě vnímá vlastní osobu

- egocentricky- dítě na sebe klade přehnaný důraz, běžný je sklon k vychloubání, je vůči sobě nekritické, přeceňuje se, nadhodnocuje sebe sama (projevy egocentrismu jsou však značně individuální)
- s důrazem na nápadné nebo subjektivně významné znaky (fenomenismus)
- s fantazijně zkreslenou skutečností (magičnost uvažování) - fantazie se uplatňuje i při hodnocení vlastních schopností, při představách o budoucím uplatnění

Pro dítě předškolního věku je důležité i tělesné sebepojetí, to, jak vypadá. Dále vlastnosti, schopnosti a dovednosti, na kterých mohou předvést svoji samostatnost a vývojový pokrok. Nezralá dětská identita se projevuje nereálným optimismem.

Součástí dětské identity je osobní teritorium, které může obsahovat:

- lidi, k nimž má nějaký vztah

- věci, které považuje za svůj majetek – vlastnictví projevuje i verbálně: moje auto. Projevují se majetnický, nechtějí své věci půjčovat. Dětská osobnost dozrává teprve po 5. roce k tomu, že je dítě schopné se rozdělit.

Rozvoj sebepojetí souvisí se zkušenostmi, které dítě získává při začleňování do společnosti. Sebehodnocení je ve starším předškolním věku významně ovlivněno kontakty s vrstevníky. Dítě se s nimi srovnává, chce se jim podobat. (Vágnerová, 2000, s. 226-229))

Vztah k vlastnímu já je zdrojem emocí, které se nazývají **sebecit**. Tyto emoce mohou být kladné (pocit vlastní hodnoty) i záporné (pocit méněcennosti) a spojují se s povahovými rysy (samolibý člověk má pocit nadřazenosti). Jsou ovlivněny životními úspěchy a neúspěchy, které ovlivňují vědomí hodnoty sebe sama. (Nekonečný, 2000, s. 193)

1.1.6 Proč rozvíjet emoce dětí

Emoce ovlivňují celou osobnost člověka, jeho jednání a rozhodování. Mají vliv na učení, paměť, emoční zralost ovlivňuje sociální vztahy, sebedůvěru, jsou motivací k jednání. Je třeba, aby člověk svým citům rozuměl, uměl je ovládat a přiměřeně projevovat. Zapírání citových projevů může způsobit psychosomatické potíže. Proto je důležité již od nejranějšího věku se svými city kultivovaně zacházet tak, aby neškodily, ale prospívaly. (Slavíková a kol., 2000, s. 142)

„Citový vývoj a rozvoj dítěte je významnou součástí výchovy „zdravého“ jedince a jednou z podmínek úspěšného vrůstání dítěte do interpersonálních vztahů.“ (Gillernová, I. *Podpora citového vývoje dítěte předškolního věku*. In: Vedení mateřské školy. Praha: Raabe 2001, s. 1)

Podpora citového vývoje znamená jednak jeho stimulaci, tedy záměrné vytváření podmínek a podnětů rozvíjejících prožitky dítěte, jednak kultivaci citových projevů, tedy osvojování přiměřených projevů emocí. (Gillernová, 2001, s. 14)

1.1.6.1 Emocionální rozvoj v rámci výtvarných aktivit

Výtvarné aktivity působí při kompetentním vedení a použití svých specifických vyjadřovacích prostředků na formování celé osobnosti. Hlavní přínosy výtvarných aktivit a jejich výsledků uvádí Hazuková (1994, s.15). Týkají se oblasti:

- poznávacích procesů
- prožívání, emocionálních procesů
- hodnotících procesů
- přetvářecích procesů
- sociálních procesů, zejména komunikace

Citový vývoj lze stimulovat podporou aktivit, které děti vedou k prožívání různých emocí. K tomu má výtvarná výchova ty nejlepší podmínky. Těžištěm výtvarné výchovy je aktivní činnost dítěte, činnost s výtvarnými prostředky³. Její nedílnou součástí je vnímání a představivost, které jsou spojeny s prožitkem⁴, jsou zdrojem emocí a smyslových zkušeností. Výsledkem výtvarných aktivit je ve většině případů viditelně, popř. i hapticky vnímatelný výtvar⁵, který není jen zobrazení skutečnosti, ale je v něm vyjádřen citový vztah dítěte k zobrazovanému a radost z užití výtvarných prostředků. (Uždil, 1983, s.13)

1.2 Komunikace

Komunikace - „...úmyslný či neúmyslný přenos informací určených k poučení nebo ovlivnění jedince nebo skupiny,...s přenosem informace dochází k působení na přijímající osobu, ale zároveň i ke zpětnému účinku na osobu vysílající, která je také ovlivňována.“ (Sillamy, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001)

Mezilidské vztahy se odehrávají v sociálních interakcích (reagování lidí na sebe) a komunikaci (vzájemné dorozumívání, procesy sdělování obsahů). Jejich spojením vzniká

³ Výtvarné vyjadřovací prostředky jsou nejen instrumenty, materiály a techniky. Patří sem výtvarné elementy (prvky výtvarné řeči – bod, linie, barva...), kompoziční principy (vztahy mezi elementy – rytmus, proporcionalita...) a procesy tvorby (přístupy k podání skutečnosti). (Hazuková, H., Šamšula, P. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Pedagogická fakulta UK 2005)

⁴ Prožitek – citová (emoční) nebo pocitová složka zážitku (Slavíková V. a kol. *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál 2007)

⁵ Výtvarné vnímání a imaginace nemusí vyústit ve vnější výtvarnou aktivitu, kdy přetváření je uskutečněno ve vizuálně či hapticky vnímatelné podobě. (Hazuková, H. *Výtvarná imaginace, tvořivost, komunikace I*. In: Vedení MŠ. Praha: RAABE 2000)

interaktivní komunikace, která umožňuje např. výměnu názorů, dotazování a odpovídání zúčastněných.

Specifickým druhem sociální komunikace je **komunikace pedagogická**, která je zaměřena na dosažení pedagogických cílů. V jejím centru je sdělování učiva neboli vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky. Současná pedagogika usiluje o uplatňování interaktivní pedagogické komunikace, která podněcuje aktivitu dítěte, posiluje jeho sebevědomí, udržuje zájem o učivo, rozvíjí tvořivost. Komunikační projevy žáka poskytují učiteli zpětnou vazbu o průběhu výuky. Rozvinutá komunikace mezi učitelem a žáky se může přenést na vztahy mezi dětmi a pomáhá tak k vytvoření pozitivní emoční atmosféry, pozitivnímu sociálnímu klimatu.

Komunikace probíhá formou

- **verbální** (slovní) – většinou se týká věcného obsahu, je spjat s kognitivní stránkou osobnosti, jedná se zpravidla o uvědomělé sdělování
- **neverbální** (mimoslovní) – pohledy, mimika, gesta, postoje a další projevy, které pro přenášení informací nepoužívají slova. Týká se spíše emocionálních a postojevých stránek osobnosti. Jedná se často o mimoděčný, spontánní projev.

V interaktivní sociální komunikaci se uplatňuje rovina verbální i neverbální. Neverbální komunikace může verbální zesilovat nebo naopak popírat (např. ironie). (Helus, 2001, s. 157-160)

Tyto skutečnosti je třeba mít na paměti obzvláště v didaktické interakci (učitel-žák) jelikož děti jsou citlivé na bezděčné, a tudíž nekontrolované projevy učitele a vnímají význam toho, co učitel říká, ale i způsob, jak to říká.

1.2.1 Komunikace ve výtvarné výchově

Komunikace ve výtvarné výchově je součástí všech činností, ať jsou to aktivity řízené nebo spontánní. Uplatňuje se ve formě verbální i neverbální.

Již samo výtvarné vyjádření dítěte je jistým neverbálním, **obrazným sdělením**. Vypovídá o dětském autorovi, o prostředí, ve kterém žije, podává informace o jeho vývojové a výtvarné úrovni. Výtvarné sdělení vzniká

- při spontánní výtvarné činnosti dítěte na základě silného zážitku nebo zájmu o určitou věc. Pokud tato činnost nevznikla vlivem zážitku a představ, ale příčinou je např. nuda nebo rozpaky, pak se jedná o automatismy, které však mají také svou informační hodnotu.
- při činnostech navozených a řízených učitelkou

Pro lepší pochopení výtvarného sdělení se často využívá **slovního komentáře dítěte**. Pro mladší předškoláky je typické pojmenování již vzniklého výtvaru, starší děti tvoří s určitým záměrem, který dokáží slovně označit ještě před zahájením tvorby.

Komentář učitelky pak přispívá k rozvoji sebepoznání dítěte. Komunikace je důležitá při hodnocení. Učitelka komentuje průběh výtvarné výchovy, na závěr zařazuje rozhovor nad výsledky výtvarné tvorby. V artefiletice se nazývá reflektivní rozhovor (viz kap. 1.3.2)

Vzájemná komunikace mezi dětmi při skupinové výtvarné aktivitě (tzv. podpůrná interakce) je pro učitelku zpětnou vazbou, má rovněž přínos diagnostický.

Komunikace ve výtvarné výchově je

- a) **prostředkem** pro uskutečnění výtvarných úkolů (formulace úkolu, motivace dětí k řešení úkolu, průběžné a závěrečné hodnocení)
- b) **cílem**, žádoucím výsledkem, tzn. rozvoj všech forem sociální komunikace, včetně vyjádření výtvarnou formou a jejich využití pro vlastní sdělení, pochopení sdělení jiného autora, jejich využívání v sociální komunikaci ve všech typech interakcí v budoucím životě. (Hazuková, 2000)

1.3 Artefiletika - prostor pro emocionální rozvoj a komunikaci

Pojetí výtvarné výchovy, které umožňuje mimo jiné emocionální rozvoj, který je hlavním tématem této práce, je **artefiletika**. Tato koncepce se váže k umění a používá některé

metody arteterapie (odtud „arte...“). Vychází z tzv. „filetického“ ⁶ přístupu ve výchově, který se snaží o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním.

V artefiletice se uplatňuje výrazový tvůrčí projev (exprese) ve spojení s rozhovorem, náhledem na to, co žáci vytvořili a zažili (reflexe). Artefiletika podporuje tvořivost, děti v ní vyjadřují své zkušenosti, přání, city, jedná se o prožitkové aktivity. Přibližuje dětem svět kultury a přírody. Reflexe umožňuje jednak zpětně nahlédnout na své aktivity, jednak porovnat své zážitky, postoje, přístupy s ostatními, dává prostor ke komunikaci a sebepoznání. (Slavíková, 2000, s.10; Slavík, 2001, s. 12-13)

1.3.1 Sublimace city

1.3.1 Výrazová hra

„...základem artefiletické výuky je tvůrčí umělecká činnost žáků, která má být zdrojem dalšího poznávání.“ (Slavíková, 2007, s. 174)

V artefiletice se tento aktivní imaginativní proces, v němž se rodí estetické zážitky nazývá výrazová hra. Výrazová hra vyžaduje osobní zaujetí dětí v tvůrčí činnosti. Je tedy na učiteli, aby připravil podmínky pro estetickou situaci doprovázenou hlubokým zaujetím a mohl ji následně využít k dalším poznávacím a sebepoznávacím aktivitám. Zahrnuje všechny umělecké činnosti, které jsou v činnosti využívány. Tedy výtvarná činnost dětí, někdy doprovázená hudbou, tancem, dramatizací apod.

1.3.2 Reflektivní dialog

Reflektivní dialog následuje po výrazové hře a jeho smyslem je zpětné nahlížení na minulý zážitek, hledá v něm poznání.

V reflektivním dialogu má dítě možnost sdělit dojmy ze zážitku, který provázel výrazovou hru a porovnávat je s ostatními. Může si tak uvědomit shody a rozdíly v zážitcích mezi ostatními lidmi. Děti se seznamují se souvislostmi mezi vlastními projevy a projevy uměleckými, resp. kulturními. Smyslem reflektivního dialogu je také podělit se o radost z vydařeného díla, případě vyřešit problémy a nezdary, pokud se v rámci výrazové hry vyskytly.

⁶ Filetický přístup je myšlenkou H. Broudyho, amerického pedagoga. Termín zavedl v 70. letech 20. století

Prostřednictvím otázek, které učitelka klade, podněcuje dítě k přemýšlení o svém projevu a zážitku, ale i o širších souvislostech. V rámci reflektivního dialogu se děti učí i některá pravidla dialogu. Učí se naslouchat druhému, snažit se mu porozumět, nechat druhého domluvit apod.

U předškolních dětí je třeba zacházet s dialogem citlivě z hlediska časového, aby nebyla oslabena pozornost. (Slavíková a kol., 2000, 2007)

1.3.3 Sublimace citů

Prožitkové aktivity v artefiletice jsou provázeny emocemi. Jsou při nich pokládány základy toho, aby děti uměly se svými city kultivovaně zacházet. To se děje díky tzv. **sublimaci**, neboli přetvoření a zhodnocení citů nejen do výtvarné podoby. (Slavíková, 2000, s.142)

2. Praktická část

2.1 Cíle a předpoklady *čelo +*

Cílem praktické části bylo sestavit, zrealizovat, zhodnotit a zdokumentovat dvě výtvarné tematicko-metodické řady se zaměřením na rozvoj emotivní složky osobnosti a komunikativních dovedností prostřednictvím výtvarných vyjadřovacích prostředků.

1) ano, viz horní část
Na počátku praktické části jsem si kladla otázku, zda se děti dokážou při výtvarných aktivitách emocionálně projevit, a jaké možnosti rozvoje komunikativních dovedností přináší výtvarná výchova. *2) je ověřeno!*

Předpokládala jsem, že přínosem první výtvarné řady bude rozvoj sebepoznání a sebepojetí, druhá řada povede rozvoji prosociálního chování a vztahů mezi vrstevníky. ✓

Jinak reference. Co tak!

2.2 Metody pedagogického výzkumu

V průběhu praktické části diplomové práce jsem použila následující metody:

- 1) **Pozorování** – při práci jsem využila přímé zúčastněné pozorování, které bude probíhalo dlouhodobě. Jeho cílem bylo sledovat emocionální projevy dětí během výtvarných činností, rozvoj vztahů ve skupině dětí, rozvoj výtvarných schopností a dovedností. Záznamy jsem prováděla částečně v průběhu činností a převážně po skončení jednotlivých aktivit.
- 2) **Rozhovor** – probíhal vždy v rámci celé skupiny a vzhledem k různorodosti jednotlivých činností jsem využila nestandardizovaný rozhovor, který pružně reagoval na aktuální situaci. Pro záznam jsem využila písemný zápis.

Průběh činností a některé výsledné práce jsem zaznamenávala fotoaparátem, zvláště, pokud se jednalo o práce, které nelze uchovat. Ostatní výtvarné práce jsem shromažďovala.

3) *+*

2.3 Témata výtvarných řad

1. **Jaký jsem** – rozvíjení sebepoznání a sebepojetí prostřednictvím zobrazení otisků, stop, autoportrétů, zachycení smyslových vjemů a nálad výtvarnou formou.
2. **Já a lidé kolem mne** – rozvoj pozitivních vztahů ke členům rodiny, k vrstevníkům, výtvarné vyjádření těchto vztahů, rozvoj prosociálního chování, snaha o kooperaci při skupinové činnosti, prostor pro rozvoj komunikace

Tato témata jsem zvolila na základě zkušeností z praxe v mateřské škole, jelikož jsem v posledních několika letech měla dojem, že vztahy mezi dětmi se mění k horšímu, objevuje se stále více agresivity. Některé děti se projevují příliš egocentricky, jiné jsou naopak neprůbojné, nevěří si. Na tyto problémy jsem se proto zaměřila ve své práci. V rámci první výtvarné řady jsem měla za cíl podpořit sebedůvěru dětí, povzbudit je, ve druhé pak pozitivním směrem rozvíjet vztahy mezi dětmi. Samozřejmě se zde objevují vztahy k rodině, které jsou pro děti předškolního věku nejdůležitější.

2.4 Příprava projektu

Do výtvarných aktivit jsem se snažila zařadit různorodé činnosti – plošné i prostorové, s využitím rozmanitých technik a materiálů. Do činností jsem integrovala další, převážně estetické složky, v souladu s požadavky Rámcového programu výchovné práce pro předškolní vzdělávání. Objevily se zde prvky hudební, dramatické, pohybové výchovy, ale uplatnila se zde i složka poznávací, komunikační, sociální. Cílem bylo rozvíjení speciálních výtvarněestetických dispozic a současně dispozic obecných při zachování zvláštností výtvarné výchovy jako estetickovýchovné složky. (Hazuková, 1998, s. 7)

Některé činnosti probíhaly v duchu artefiletiky. Na základě tohoto výchovného pojetí pracujeme na naší mateřské škole jich několik let. Sama jsem se účastnila dlouhodobého zážitkového semináře v tomto oboru.

Ve výtvarných aktivitách jsem navazovala na dosavadní schopnosti, dovednosti a zkušenosti dětí, každá aktivita vedla k jejich dalšímu rozvoji. Snažila jsem se tedy o návaznost jednotlivých činností, resp. o uplatnění zásady soustavnosti a přiměřenosti.

Tento posun neboli „přidanou hodnotu“ zmiňuji v závěru každé aktivity v podtitulu Rozbor, který je rozdělen na část A), která se týká rozvoje v oblasti výtvaněestetických dispozic a část B) popisující rozvoj dispozic v oblasti emocionální, komunikační, sociální a dalších obecných dispozic, které se týkají celkového osobnostního rozvoje dětí.

2.5 Způsob realizace

Praktickou část diplomové práce jsem realizovala ve školním roce 2006-2007 na svém pracovišti, Mateřské škole Klubíčko v Příbrami, **v přirozeném prostředí mateřské školy**, ve třídě, v tělocvičně a v pracovní výtvarné výchově. V rámci pochopení kulturních souvislostí a návaznosti výtvarných činností na výtvarné umění jsme s dětmi navštívili výstavu v Galerii Františka Drtikola na Zámečku v Příbrami.

Pracovala jsem s desetičlennou skupinou dětí ve věku 5 – 6 let. Byly to nejstarší děti z jedné heterogenní třídy. Nespojovala jsem tyto děti s dalšími předškoláky z jiných tříd, jelikož se dobře ze třídy znaly a při práci mi šlo o prohlubování jejich vztahů. Ve skupině bylo 6 chlapců a 4 dívky. Jména dětí jsou pozměněna, rodiče souhlasili s uveřejněním fotografií z průběhu činností v mateřské škole.

2.6 Hodnocení výtvarných aktivit

Při hodnocení jednotlivých výtvarných aktivit jsem se snažila respektovat věkové zvláštnosti dané skupiny. Děti v předškolním věku nedokážou zaujmout vůči hodnocení potřebný odstup a nadhled, silně ho prožívají. Proto jsem využívala hlavně tzv. **nehodnotící zpětnou vazbu**, tedy komentář, který není přímým hodnocením. I tak má charakter hodnocení, jelikož se zaměřuje na to, co je v danou chvíli důležité. Děti se při něm učí zaměřovat svoji pozornost na skutečnosti, které mohou být důležité pro jejich poznávání. Děti se aktivně hodnocení účastnily v rámci reflektivního dialogu v závěru výtvarných činností. Měly možnost sdělit své dojmy z výtvarného zážitku, pojmenovat případné nezdary. (Slavíková a kol., 2007, s. 182)

2.7 Náměty výtvarných činností

I. Metodicko – tematická řada „Jaký jsem“

I.A Co umí moje ruce

1. Úkol: Barevně zachytit otisky dlaní, prstů a jejich pohyb
2. Učivo a řešený problém:
 - prostřednictvím experimentace/ hledat různé možnosti zachycení pohybu prstů a ruky, jejich otisk v klidu
 - / poznávat možnosti a vlastnosti temperových barev
 - využít fantazii a tvořivost při hledání různých možností zachycení pohybu a otisků
 - všimnout si vztahů mezi elementy: dynamičnost, statická
 - zanechat svoji stopu, otisk jako identifikace vlastní osoby
3. Klíčová slova: otisk, pohyb, barva, experimentace
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba explorační
5. Realizační prostředky: experimentování s možnostmi temperových barev – otisky prstů, dlaní, roztírání barvy rukou, vytváření barevné stopy na čtvertku A3
6. Metodický postup: Děti si nejprve vyzkoušely „řeč rukou“ – co lze vyjádřit gestem. Ve dvojicích si zkusily „psát na záda“ – hladit dlaní, poplácat, ťukat prstem, „hrát na piano“ apod. Potom se děti přemístily na zem k připraveným čtvertkám. V miskách měly připravené temperové barvy, vodu a štětky. Štětkou nanášely barvu na ruku a vytvářely otisky a barevné stopy na čtvertku. Zkoušely si zaznamenat pohyby ruky i otisk ruky.
7. Rozbor:
 - A) Z výtvarného hlediska jsem volila tuto činnost jako netradiční nové setkání s výtvarným materiálem, které již samo o sobě je pro děti atraktivní a vzbuzuje zájem, je spojen s prožitkem.
 - B) Z hlediska emocionálního se jedná o činnost spojenou se sebepoznáním, sebepojetím, kdy děti vytvářely svůj jedinečný otisk ruky, jakousi identifikace své osoby.

8. Reflexe: Motivací a předvýtvarným zážitkem byla hra s prvky nonverbální komunikace a následně hra ve dvojici na kontakt s partnerem. Tyto hry děti podnítily k mnoha nápadům, jak využít „řeč rukou“, pro vzbuzení zájmu o výtvarnou činnost byly využity prvky dramatické výchovy, děti zde mohly uplatnit své nápady, a ty pak využít při samotné činnosti.

Děti pracovaly s nadšením, projevíly se tu osobnostní rozdíly v přístupu k výtvarné činnosti. Temperamentní děti (Ondra, Honzík O.) využívaly rychlých rázných pohybů po čtvrtce. Způsobily tak smíchání barev a vytvoření nových barevných kvalit a odstínů, což je překvapilo a způsobilo radost a nadšení.

Děti, které se projevují klidně (Eliška, Honzík P., Kačka K.), si stejně tak klidně pohrávaly s otisky. Bylo na nich vidět uspokojení, které jim přinášel průběh i výsledek činnosti.

Jindy ne zcela průbojný Kuba K. se při hře s barvou realizoval, bylo vidět, jak mu taková činnost dodává sebedůvěru.

Při závěrečném rozhovoru děti hodnotily činnost kladně.

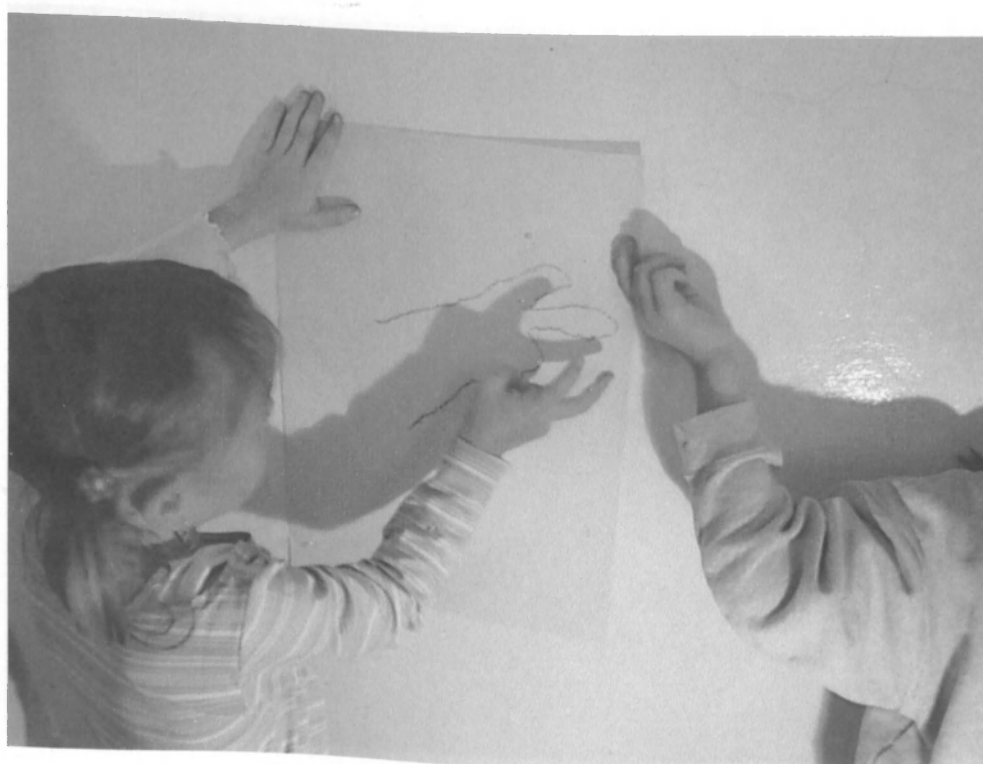


I. A Co umí moje ruce

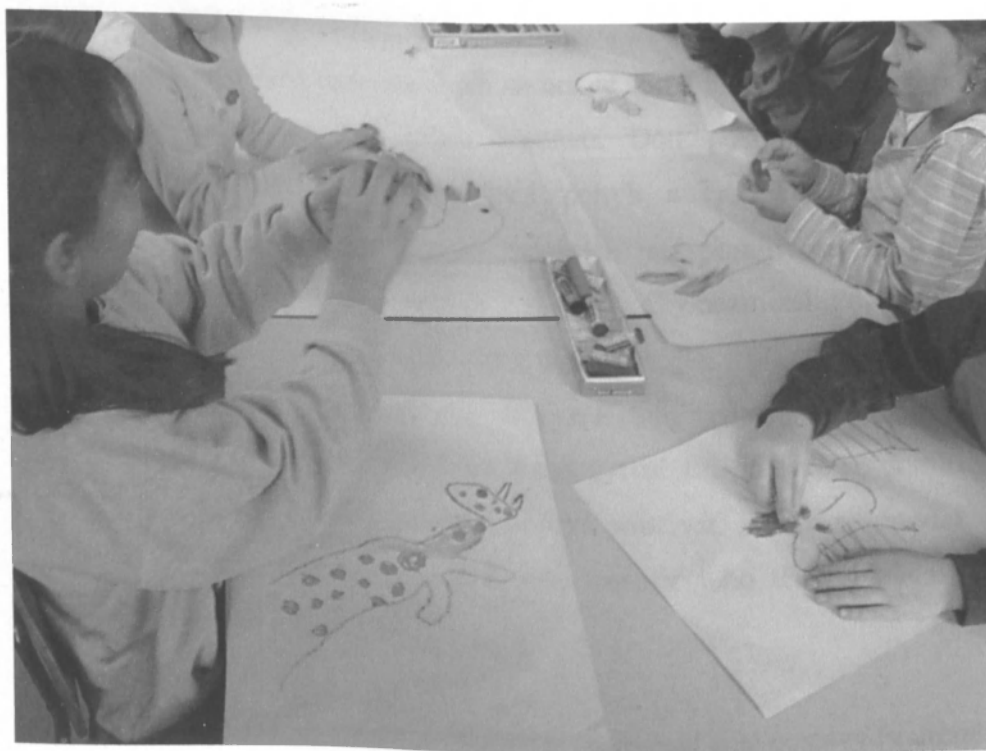
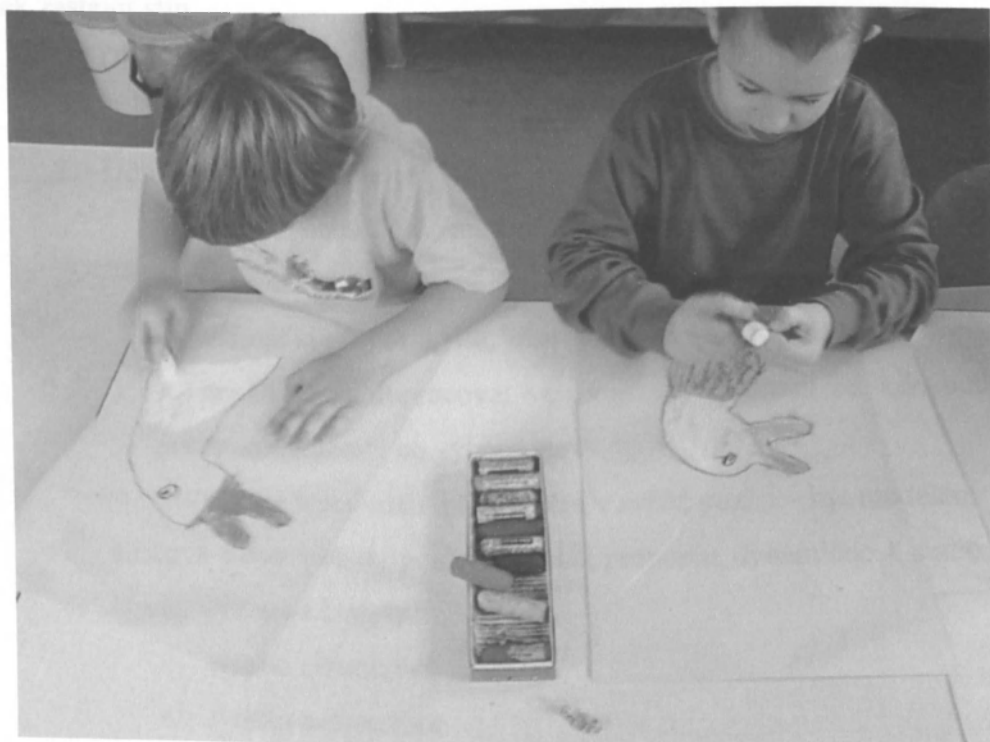
I.B Ruka čaruje

1. Úkol: Pozorovat tvary rukou vzniklé prostřednictvím stínohry, fantazijní dotvoření jejich obrysů
2. Učivo a řešený problém:
 - seznámit se s principem stínohry
 - rozvíjet představivost a fantazii při hře se stíny
 - podpořit zájem o objevování
 - fantazijně přetvořit vzniklé obrysy ruky
3. Klíčová slova: světlo, stín, obrys, fantazie, představivost
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - tvorba explorační
 - tvorba imaginativní
 - přetvářecí činnosti
5. Realizační prostředky: hledání zajímavého obrysu stínu ruky vytvořeného prostřednictvím stínohry, jeho obkreslení a fantazijní přetvoření dokreslováním mastným pastelem na papíry A3
6. Postup: Jak si zahrát divadlo bez loutek a maňásků? Děti se sesedly k lampičce v mírně zastíněné místnosti. Nejprve jsem jim předvedla princip stínohry - promítnutí stínu ruky v různých pozicích na zeď. Děti postupně přicházely k lampičce a zkoušely si pohrát se stínem své ruky. Společně jsme přemýšleli, co nám který stín připomíná. Ten nejzajímavější jsem dětem obkreslila na papír. Když se všichni vystřídali, vzali si papíry s obrysy ke stolku a mastným pastelem si obrys dotvořili v to, co jim připomněl.
7. Rozbor:
 - A) Tato činnost navazovala na předchozí jako další způsob zobrazení části našeho těla, v tomto případě přetváření stínu ruky. Podnětem k činnosti byla hra se stínovým divadlem, kde jsme znovu využili prvky dramatické výchovy.
 - B) Činnost přinesla dětem radost z objevování, posílila sebedůvěru dětí, když objevily originální podobu stínu.
8. Reflexe: Činnost vzbudila zájem dětí a všechny se chtěly aktivně zúčastnit, vyzkoušet si stínohru. Děti uplatňovaly tvořivost při hledání možností vytváření stínů, napadly je nejen různé tvary, ale radost jim způsobilo i

přibližování a oddalování ruky od zdi a tím zvětšování a zmenšování stínu. Děti využily svoji představivost a fantazii při hledání podobností ve tvarech vzniklých stínů. Ty pak dotvořily kresbou. Činnost byla dětmi hodnocena kladně, některé sdělily ostatním zkušenosti se stínohrou z domova, kdy si se stíny hrají večer před spaním. Na činnost si děti vzpomněly ještě při vycházce za slunečného počasí a podobné stíny si vytvářely na chodníku.



I.B Ruka čaruje



I.B Ruka čaruje

I.C Jak zastavit stín

1. Úkol: Zobrazit obrys postavy v určité pozici, využít netradičního materiálu
 - víčka z PET lahví
2. Učivo a řešený problém:
 - využít netradiční materiál - víčka z PET lahví jako výtvarný vyjadřovací prostředek
 - všímat si proporcí těla, jeho různých pozic a poloh
 - snažit se spolupracovat ve dvojici – domluvit se, kdo bude jako první „modelem“, na výběru barev apod.
 - učit se trpělivosti při setrvání v určité pozici – být modelem
3. Klíčová slova: pohyb, pozice, poloha, proporce, dynamičnost, staticnost
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - tvorba explorační
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: sestavování obrysu postavy z barevných víček z PET lahví, lampička²
6. Postup: Nejprve jsme navázali na hru se stíny, tentokrát jsme se pokusili ve stínohře zobrazit celou postavu. Děti postupně pomocí stínohry představily ostatním nějaký pohyb a ty hádaly, co předváděly. Společně jsme se potom zamysleli nad pomíjivostí stínu a zkoušeli vymyslet, jak stín zastavit a zachytit, aby nezmizel. Poté se děti pustily do vytváření obrysu postavy pomocí víček z plastových lahví. Nejdřív si vytvořily dvojice, příp. trojice a domluvily se, kdo bude jako první „model“ a kdo bude jeho obrys vytvářet. Společně se domluvily také na barvě, kterou budou na obrys používat. Potom si „model“ lehl na podlahu v určité pozici a jeho partner jeho tělo obkládal víčky až vytvořil jeho obrys.
7. Rozbor:
 - A) V této činnosti se jednalo o zachycení celé postavy (v určité pozici) a využití netradičního materiálu jako výtvarného vyjadřovacího prostředku.

B) Kromě sebepoznání a sebezpojení se zde uplatnila i sebekázeň (vydržet v klidu v jedné poloze) a kooperativní činnosti (domluvit se na postupu práce, spolupracovat).

8. Reflexe: Děti pracovaly v klidu, byly činnostmi zaujaty. Zajímavé bylo, jakou trpělivost projevily děti, které byly „modelem“. Obzvláště u jindy aktivního Honzíka O., který měl takový zájem na tom, aby se obrys jeho postavy povedl, že vydržel skutečně nehnutě ležet v jedné poloze celou dobu.

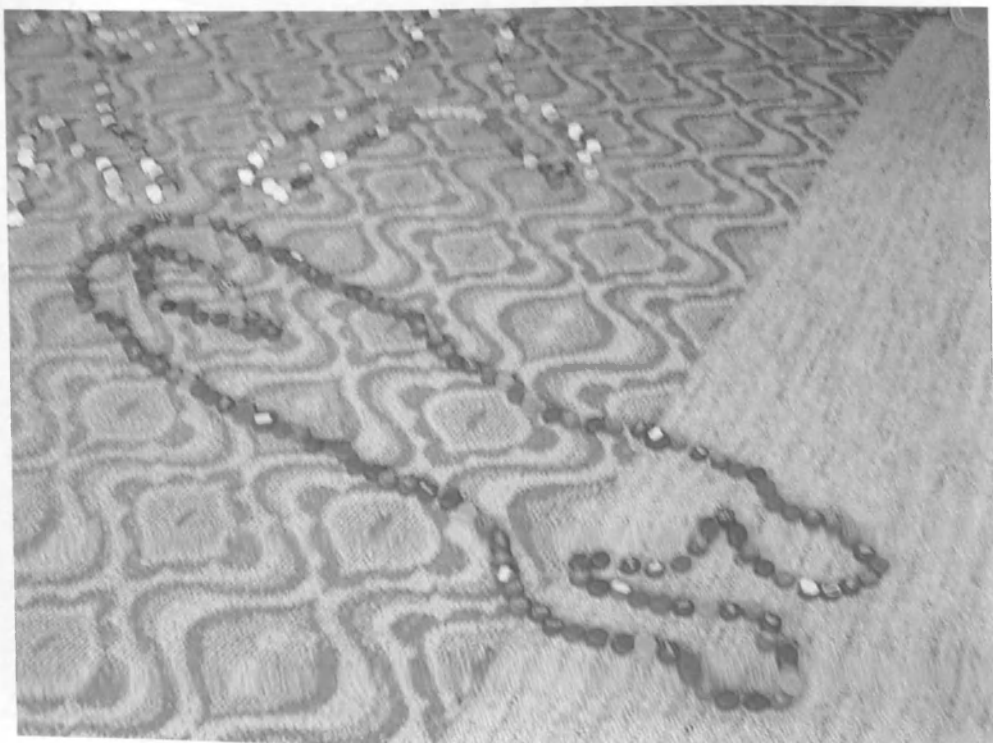
Děti projevily zájem se v rolích vystřídat, což jsem měla původně v plánu, z časových důvodů to však nebylo možné.

V rámci pochopení souvislosti mezi dětskou výtvarnou tvorbou a světem výtvarné kultury jsme s dětmi navštívili výstavu Veroniky Richtrové s názvem Život je PET v Galerii Františka Drtikola na Zámečku v Příbrami. Autorka zde vystavovala své výtvary z PET lahví a využila i barevných víček, stejně jako děti při výtvarné činnosti v mateřské škole. (viz foto)





I.C Jak zastavit stín



W

I.C Jak zastavit stín



Veronika Richtrová: Život je PET
Výstava v galerii F.Drtíkova v Příbrami



Veronika Richtrová: Život je PET
Výstava v galerii F. Drtikola v Příbrami

I.D Kde zanechám svůj otisk

1. Úkol: Objevovat zajímavé vzory na otisku podrážky
2. Učivo a řešený problém:
 - seznámit se technikou frotáže
 - prostřednictvím frotáže vytvořit otisk podrážky
 - pozorovat a porovnávat vzniklé stopy
 - rozvíjet představivost - zamyslet se nad tím, které místo bych chtěl navštívit a proč? (kde zanechám stopu)
 - uvědomit si lidskou potřebu zanechávat na světě stopu svého tvůrčího úsilí
3. Klíčová slova: frotáž, stopa, imaginace
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - činnosti vnímatelské
 - tvorba explorační
 - tvorba imaginativní
5. Realizační prostředky: zobrazení stopy prostřednictvím techniky frotáže za použití bot, mastných pastelů a bílých papírů, pozorování vzniklých stop, jejich vystřihování nůžkami, porovnávání, představa zajímavého místa, kde bych chtěl zanechat stopu
6. Postup: Děti si na začátku činnosti zahrály hru na vyšlapávání cestiček, kdy se každý snažil jít svou vlastní cestou za doprovodu klavíru. Děti měly za úkol „vyšlapávat“ cestičky ve vymezeném prostoru – jako ve sněhu. Cestičky na koberci však nebyly vidět. Zkusili jsme se zamyslet, jak to udělat, aby vidět byly. Poté se děti seznámily s technikou frotáže. Každý si vzal svoji botu a pomocí této techniky vytvořil otisk podrážky. Ten si děti vystřihly a ze vzniklých stop si tvořily nové cestičky. Nad svými otisky jsme si povídali, na jakém místě by si přály otisk své boty zanechat.
7. Rozbor:
 - A) Z výtvarného hlediska se jednalo především o výtvarný experiment a výtvarnou hru a dále jsem pracovali jen s představou určitého zajímavého prostředí, aby úkol nebyl komplikován novou technikou. Zobrazující činnosti bych zařadila až když si děti techniku osvojí,

případně bych jimi na explorační činnosti navázala. Obměnou by mohly být např. stopy ve sněhu.

B) Vytváření stop bylo zvoleno opět jako určitá identifikace vlastní osoby, děti záměrně pracovaly s jednou barvou, kterou si vybraly, aby ve vzniklých cestičkách svoje otisky dokázaly najít.

8. Reflexe: Děti nová technika zaujala, pobavilo je, že k výtvarné aktivitě budou potřebovat vlastní botu. Zpočátku bylo vytváření stop náročnější než děti přišly na to, že musí zacházet s papírem tak, aby se jim neposouval. Měly radost ze vzniklého vzoru a chtěly vytvářet stále další stopy. Zaujalo je také pozorování stop ostatních kamarádů. Děti si vytvořily ze svých stop cestičky a přemýšlely, kde by chtěly svůj otisk zanechat.

Kuba K. – v pralese, protože jsou tam místa, kam ještě nikdo nevkročil

Honzík P. – v Praze, protože tam byl na výletě s babičkou

Verunka N. – v Německu u svých kamarádů

Po skončení výtvarné aktivity si děti chtěly všechny svoje stopy odnést domů.



W

I.D Kde zanechám svůj otisk



I.D Kde zanechám svůj otisk

I.E Jakou barvu má zvuk?

1. Úkol: Vytvořit barevný záznam sluchového vjemu (kontrast příjemná hudba x hluk)
2. Učivo a řešený problém:
 - pokusit se o vizualizaci sluchového vjemu na základě sluchové percepce
 - uvědomit si kontrast mezi hudebními a nehudebními zvuky (hudba a hluk) a ten vyjádřit výtvarnými prostředky
 - rozvíjet a kultivovat dovednosti práce s barvou
 - rozvíjet schopnost zklidnění, soustředění
3. Klíčová slova: kontrast, zvuk, hluk, barva
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba explorační
 - tvorba imaginativní
5. Realizační prostředky: malba s doprovodem hudby, manipulace s hudebními nástrojky Orffova instrumentáře (vytvoření hluku), malba hluku, temperové barvy, štětce, čtvrtky A3, CD přehrávač, CD A. Vivaldi - Čtvero ročních dob
6. Postup: Děti se položily na koberec do pohodlné polohy a snažily se zaposlouchat do zvuků kolem sebe. Potom jsme si povídali o tom, co kdo slyšel, co je pro jeho uši příjemné a co ne. Nato jsem dětem pustila skladbu A. Vivaldiho Zima, která začíná v pomalém tempu a společně jsme poslouchali. Děti si měly představit, jak by to asi vypadalo, kdyby byla tato hudba vidět. Jaké by měla barvy? Jak by vypadala namalovaná na papíře? Co v hudbě slyšíme?
Děti začaly svoje představy o sluchovém vjemu zachycovat na připravené čtvrtky temperovými barvami.
Po skončení malby jsme si zkusily k této příjemné hudbě vytvořit kontrast – hluk. Každé z dětí si vzalo nějaký dětský hudební nástroj a na znamení začaly všechny děti vydávat neorganizované zvuky na svůj nástroj. Vznikl tak hluk, který jsme si stejně jako hudbu zkusili namalovat.

7. Rozbor:

A) Činnost navazuje na výtvarnou hru s barvou (I.A), dále práci s barvou rozvíjí a kultivuje. Děti měly možnost uplatnit své syntetické vnímání neboli tzv. synestézii, kdy jde o vyvolání vjemu jednoho smyslu podnětem z jiné smyslové oblasti. (Slavíková, 2000, s. 139)

B) Malování při hudbě vede ke zklidnění psychiky, děti při něm mohou uplatňovat tvořivost a samostatnost, mohou si zvolit podle sebe, jakým způsobem sluchový vjem zachytí, zda abstraktní nebo konkrétní formou. Činnost tak posiluje jejich sebedůvěru.

8. Reflexe: Děti se při malování zklidnily. Pozitivní vliv měla zvláště na děti, které jsou živější. Na stylu malování bylo vidět, že se děti snažily hudbu vnímat. Když hrála pomaleji, malovaly také pomaleji a naopak. Většina dětí zvolila abstraktní malbu. Verunka Ch., která navštěvuje hudební školu zobrazila hudbu jako barevné noty. Její představa je již ovlivněna hudebním záznamem v notách.

Radostným zážitkem pro děti bylo, když si mohly samy vytvořit hluk hudebními nástrojky. Tyto dojmy pak rychle vyjádřily malbou. Rychlými tahy štětce nanášely barvy, které se různě překrývaly a míchaly. Rozdíl mezi hudbou a hlukem byl tedy patrný na první pohled.



I.E Jakou barvu má zvuk



I.E Jakou barvu má zvuk

I.F Co je příjemné pro moje ruce

1. Úkol: Pokusit se ztvárnit hmatové vjemy
2. Učivo a řešený problém:
 - rozvíjet dovednost plastického vytváření z hlíny
 - rozvíjet fantazii a tvořivost při práci s hlínou
 - uvědomit si výtvarnou hodnotu zdánlivě všedních předmětů
3. Klíčová slova: kontrast, dotek, hmat
4. Druhy výtvarné činnosti
 - činnosti vnímatelské
 - tvorba imaginativní
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: plastické vytváření z keramické hlíny, drobné předměty a přírodniny (oblázky, mušličky, šišky, klacíky, míček)
6. Postup: Nejprve jsem dětem ukázala připravený tácek s drobnými přírodninami a předměty. Děti si je měly prohlédnout a představit si, co z nabízených věcí by asi bylo příjemné na dotek. Každý si pak jednu věc vzal do ruky, aby se přesvědčil, zda je skutečně pro ruce příjemná a snažil se vysvětlit, proč si tento předmět vybral. Potom si děti zkusily vzpomenout, co jiného je pro jejich ruce příjemné. Co rády do rukou berou, co rády hladí, čeho se rády dotýkají.
Potom každý dostal kousek keramické hlíny, který si zpracoval a pokusil se svůj „příjemný“ předmět vytvořit.
7. Rozbor :
 - A) Děti se v této činnosti setkaly s dalším druhem výtvarného materiálu – keramickou hlínou. Při jeho používání je stěžejním smyslem hmat. Proto jsem vybrala hlínu pro činnost, ve které si děti měly uvědomovat hmatové vjemy a prožitky s nimi spojené.
 - B) Činnost dětem přinesla další emoční prožitky, možnost sebepoznání a posílení sebedůvěry.
8. Reflexe: Většina dětí již měla s hlínou zkušenosti, takže se zpracováním materiálu neměly problém a mohly se tak soustředit na samotnou tvorbu. Při vybírání předmětů si děti na základě předchozích zkušeností dokázaly vytvořit představu o tom, jaká věc je na dotek příjemná,

přesto je velmi svádělo si na nabízené předměty sáhnout. Děti si tak vyzkoušely svoji trpělivost než si mohly nějaký předmět vzít do ruky. Pro vytváření objektů z keramické hlíny si většina dětí zvolila nějaký předmět, který má doma. Projevila se tak silná vazba k domovu. Na závěr děti svůj výtvar komentovaly – proč si vybraly právě tuto věc, např. :

Verunka N. – hrneček, protože je ráda, když doma společně snídají

Ondra L. – panáčka, protože si s ním rád hraje

Kačka K. – pejska, protože ho má doma a ráda ho hladí.

Některé děti se shodly na tom, že sice vytvářely věc, která je pro ně příjemná, ale musely si zašpinit ruce od hlíny, a to bylo nepříjemné.

Uvědomily si tak kladnou i zápornou stránku hmatového vjemu (setkání s emoční ambivalencí).



I.F Co je příjemné pro moje ruce

I.G Co mi chutná

1. Úkol: Zobrazit zátiší s ovocem na základě smyslového prožitku
2. Učivo a řešený problém:
 - seznámit se s pojmem zátiší prostřednictvím reprodukcí výtvarných umělců
 - vnímat ovoce, které se stane modelem pro zátiší, všemi smysly
 - pokusit se naaranžovat zátiší
 - rozvíjet kreslířské schopnosti
3. Klíčová slova: zátiší, smysly, kompozice
4. Druhy výtvarné činnosti
 - činnosti vnímatelské
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: aranžování ovoce na misku a jeho zobrazení, kresba suchým pastelem na papíry A3, vnímání reprodukcí uměleckých děl v knihách
6. Postup: Děti si připravily ovoce donesené z domova a nejprve jsme si povídali o tom, jaké ovoce dětem chutná a proč. Potom jsem dětem ukázala několik reprodukcí, na kterých bylo zobrazeno zátiší s ovocem. Říkali jsme si, co asi malířům chutnalo, že si to chtěli namalovat. Děti se seznámily s pojmem „zátiší“.
Děti si zahrály na malíře, kteří si musí nejprve zátiší naaranžovat. Nejdřív si vybraly misku nebo talíř, daly si pod něj ubrus a ovoce si sestavily.
2. Namalovat
Potom si každý své zátiší nakreslil. Odměnou byla ochutnávka ovoce z vlastnoručně nazdobené misky.
7. Rozbor:
 - A) Děti se seznámily s novým pojmem z oblasti výtvarné kultury – zátiší, měly možnost vnímat pojetí zátiší různými autory. Rozvíjely své kreslířské schopnosti.
 - B) Činnost, při které mohly děti aranžovat a tvořit jako opravdoví malíři, vedla k posílení sebedůvěry. Citový prožitek přineslo vnímání všemi smysly. Vnímání uměleckých děl vede k rozvoji estetického cítění.

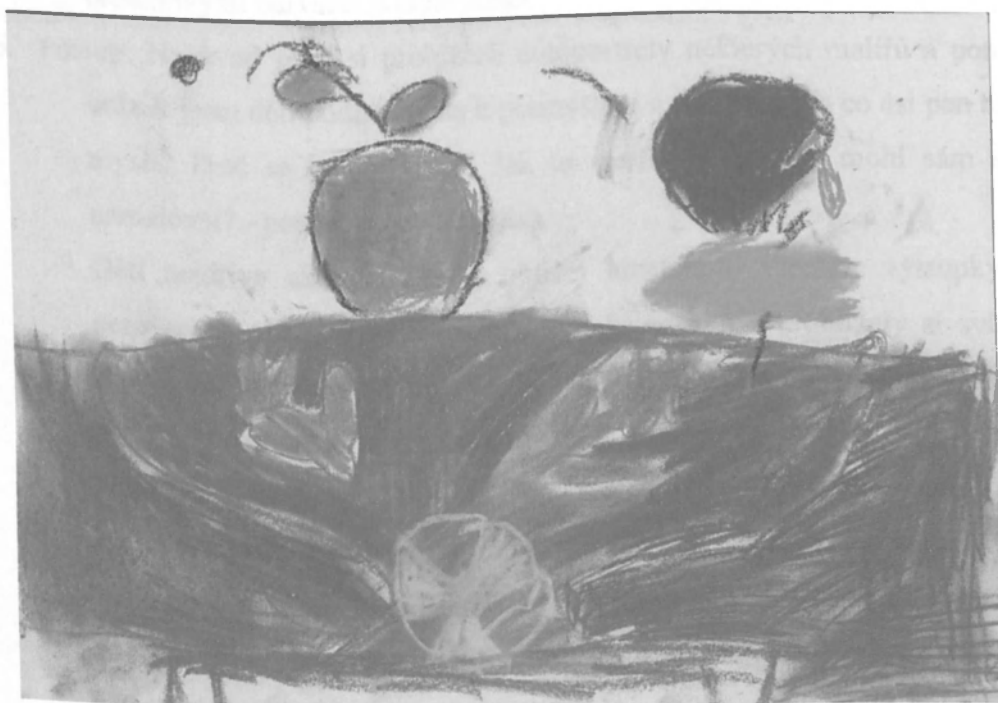
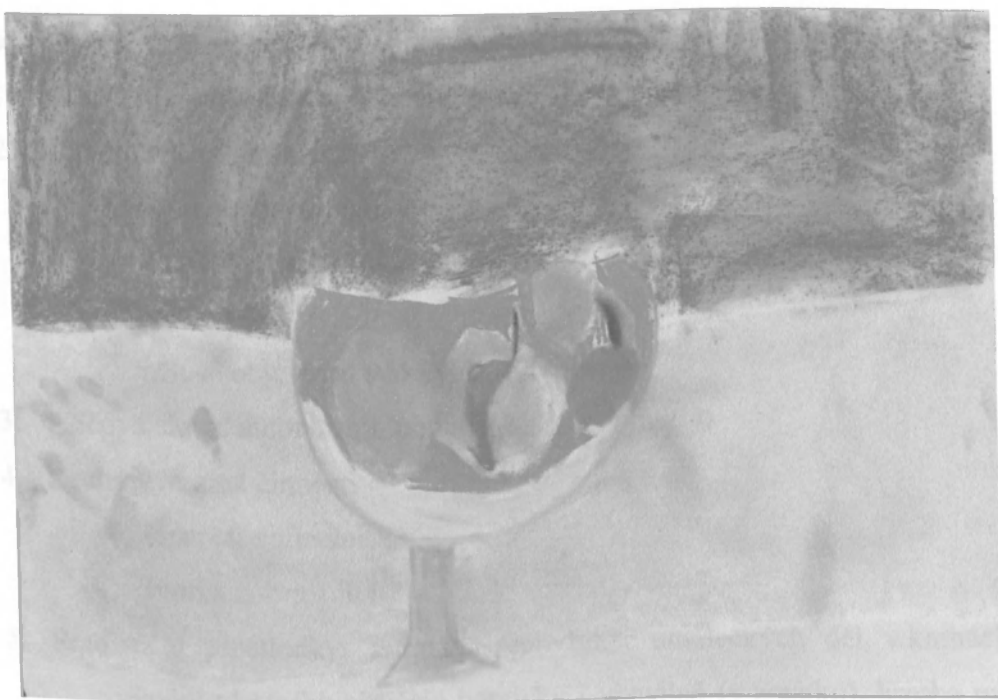
8. Reflexe: Činnost byla přijata dětmi s radostí, jelikož přítomnost skutečného ovoce a možnost ho vnímat všemi smysly přináší příjemné citové prožitky.

Vnímání obrazových reprodukcí doprovázené otázkami umožnilo dětem vcítění, vžívání se do citů jiných lidí. Je pro děti také základem pro kultivovaný přístup k vnímání uměleckých děl při návštěvě výstav a galerií.

Děti se do kresby pustily odvážně, byly rády, že mají každý svoji předlohu, kterou si samy naaranžovaly, i když „model“ slouží u předškolních dětí spíše pro doplnění a upřesnění představ. (Hazuková, 2004, s. 19)

Některé děti se při zobrazování snažily přiblížit svému modelu, některé se inspirovaly vnímanými uměleckými díly a přizpůsobily tomu např. tvar nádoby, ve které se ovoce nacházelo.

Děti měly z výsledků své práce radost, nejlepším završením činnosti však pro ně byla ochutnávka „nejlákavějších kousků“ jejich zátiší.



I.G Co mi chutná

I.H Kdo se na mě dívá ze zrcadla?

1. Úkol: Zobrazit autoportrét, zaměřit se na obličejové prvky
2. Učivo a řešený problém:
 - zobrazit vlastní podobu („en face“, malířská busta)
 - zachytit detaily, obličejové prvky
 - pokusit se o vyjádření výrazu obličeje
 - učit se objevovat svou vlastní osobitost
3. Klíčová slova: autoportrét, podoba, obličej, výraz
4. Druhy výtvarné činnosti
 - činnosti vnímatelské
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: vnímání reprodukcí uměleckých děl v knihách, vnímání vlastního obličeje hapticky i vizuálně (v zrcátku), kresba tuší pomocí špejle s vatovým tampónkem, kolorování voskovými pastely a bretonovými barvami, kulaté štětce
6. Postup: Na úvod jsme si prohlíželi autoportréty některých malířů a pomocí otázek jsem děti podněcovala k přemýšlení a vcítění. (Na co asi pan malíř myslí? Proč se takhle tváří? Jak to malíř udělal, aby mohl sám sebe namalovat? - pohledem do zrcadla).

Děti nejdříve zkoumaly svůj obličej hmatem – všechny výstupky, nerovnosti, obočí, řasy...Potom si vzaly zrcátka a prohlížely si svůj právě prozkoumaný obličej. Vyzkoušely si, co jejich obličej umí – čím mohou hýbat, jak se umí zatvářít.

Nato se děti pokusily o kresbu autoportrétu. Při práci měl každý k dispozici své zrcátko, aby mohl kontrolovat, jestli na nic nezapomněl. Nakonec si děti svůj autoportrét kolorovaly voskovými pastely a bretonovými barvami. Na úplný závěr děti zkoušely na svých autoportrétech vzájemně odhadnout, na co asi jednotliví autoři mysleli.
7. Rozbor:
 - A) Děti se seznámily s dalším pojmem z výtvarné kultury – autoportrét, vyzkoušely si ho v praxi, zaměřily se na detaily obličeje. Měly možnost sledovat souvislosti mezi vlastní výtvarnou tvorbou a světem výtvarné kultury.

B) Tato činnost byla zaměřena na sebepoznání, sebepojetí, vnímání vedlo děti k empatii.

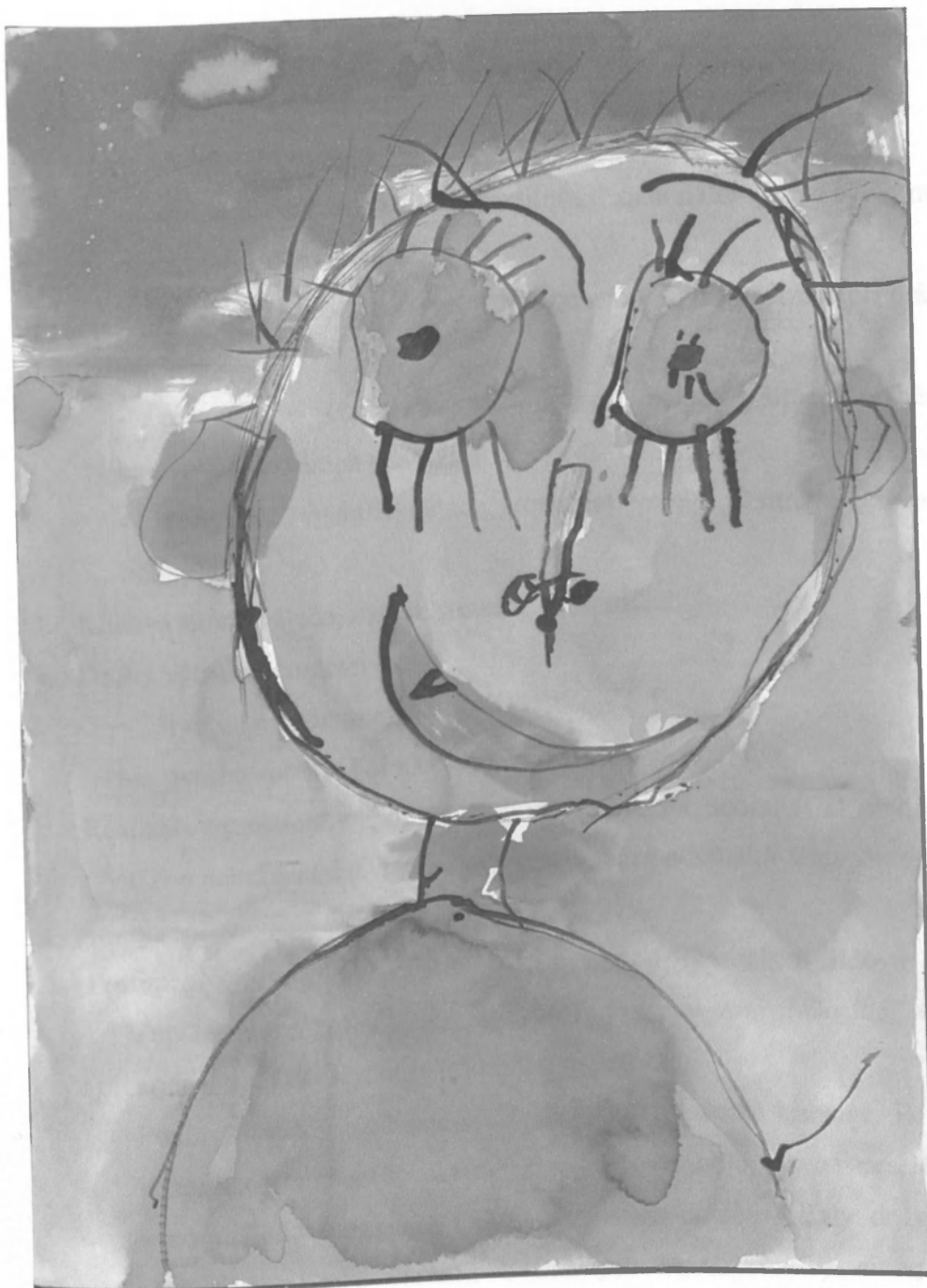
8. Reflexe: Nejvíce legrace si děti užily při poznávání obličeje hmatem. Pro části obličeje vymýšlely různá přirovnání (nos je jako skluzavka, otevřená ústa jako propast), objevily plno detailů na obličeji, ty si pak prohlédly v zrcátku. Tyto detaily se objevily v kresbě dětí – tvar očí, řasy, obočí, nosní dírky, tvar uší. Díky radosti z objevování byly některé až příliš zdůrazněné (např. řasy).



I.H Kdo se na mě dívá ze zrcadla?



I.H Kdo se na mě dívá ze zrcadla?



I.H Kdo se na mě dívá ze zrcadla?

I.1 Můj veselý a smutný obrázek

1. Úkol: Pokusit se barevně vyjádřit náladu sestavováním odstřížků látek
2. Učivo a řešený problém:
 - seznámit se s využitím textilního materiálu jako výtvarného vyjadřovacího prostředku
 - rozvíjet fantazii, tvořivost a schopnost výtvarné stylizace při práci s textilem
 - pokusit se charakterizovat určitou náladu, situaci výběrem barevných textilních odstřížků
 - pohybově vyjádřit náladu, rozeznat veselý a smutný charakter hudby
3. Klíčová slova: nálada, radost, smutek, kompozice
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba imaginativní
 - tvorba zobrazující a nezobrazující
5. Realizační prostředky: pohybová improvizace na hudbu (CD přehrávač, CD s nahrávkami V. Hudečka), sestavování odstřížků látek do malých obručí
6. Postup: Nejprve jsem dětem pustila hudbu (španělská lidová píseň Zapataendo v podání V. Hudečka) pro navození radostné, veselé atmosféry. Děti si mohly při hudbě zatančit.

Potom si každý vzal malou obruč a posadil se na koberec. Povídali jsme si o tom, co se dětem při hudbě vybavilo, na co veselého si vzpomněly. Na základě tohoto rozhovoru si děti začaly do obruče sestavovat veselý obrázek z látkových odstřížků. Ty si vybíraly samostatně podle toho, jaké si jim zdají pro náladu, kterou chtějí vyjádřit, charakteristické.

Po vytvoření veselého obrázku jsme zkusily vyjádřit protiklad nejprve tancem na smutnou melodii (A. Dvořák: Když mě stará matka) a poté i tvorbou smutného obrázku do druhé obruče.
7. Rozbor:

A) Děti měly možnost seznámit se s využitím textilního materiálu jako výtvarného vyjadřovacího prostředku, zkusily si vybírat barvy

charakterizující určitou náladu.

B) Tancem a následně sestavováním barevné textilní mozaiky si děti uvědomovaly kontrast svých prožitků, nálad. Nálada neboli „v čase setrvávající kvalita citění“ s hudbou úzce souvisí, neboť výraz „nálada“ je z hudby odvozen (znamená to vlastně „být naladěn na určitou vlnovou délku“) (Nekonečný, 2000, s. 136).

Pro tuto činnost byla charakteristická projekce citů do okolí (veselá x smutná hudba, veselý x smutný obrázek). Vyjádření charakteru hudby tancem vede ke kultivaci pohybu.

8. Reflexe: Děti dokázaly na základě navození nálady hudbou a tancem vyprávět o svých zážitcích, které se jim vybavily. Při veselé hudbě si vzpomněly:

Kačka K. - na svého kocourka

Kuba K. - jak byl s tatínkem a dědečkem stanovat

Ondra - jak byl u dědečka na zahrádce

Tyto motivy se pak objevovaly ve výtvorech dětí:

kocourek, ohýnek – táborák na stanovám, záhonky na dědečkově zahrádce. Dále pak veselá baletka, domeček se zahrádkou.

Tanec při smutné hudbě se výrazně lišil od veselého, projevila se zde „řeč těla“ při vyjádření odlišných charakterů hudby. Děti tančily pomalu, ladně podle tempa hudby a i jejich výraz obličeje odpovídal charakteru hudby.

Při této příležitosti se dětem vybavily např.:

Verunce Ch. - smutná princezna,

Verunce N. - čerti při mikulášské nadílce (charakterizování na obrázku sestavením „čertovských barev“ – červená, černá, oranžová)

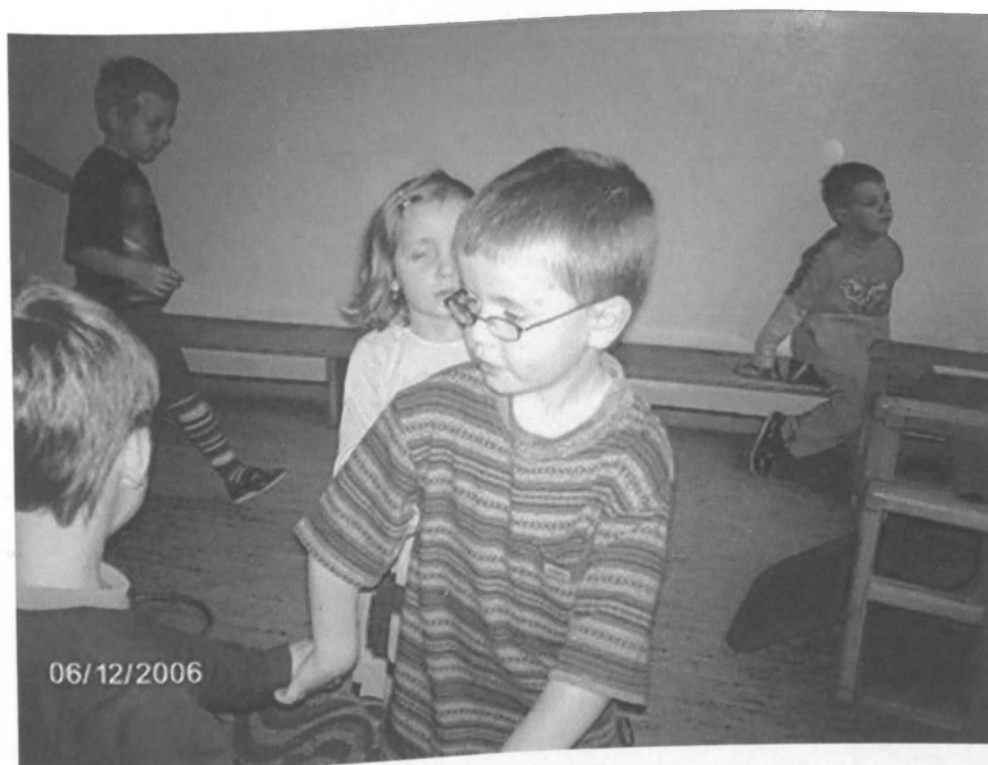
Eliška - smutné počasí, když nesvítí sluníčko (vyjádřené kompozicí krajek)

Ondra – sestavil smutné barvy, které charakterizují situaci, když se mu stýská po mamince a po sestřičce.

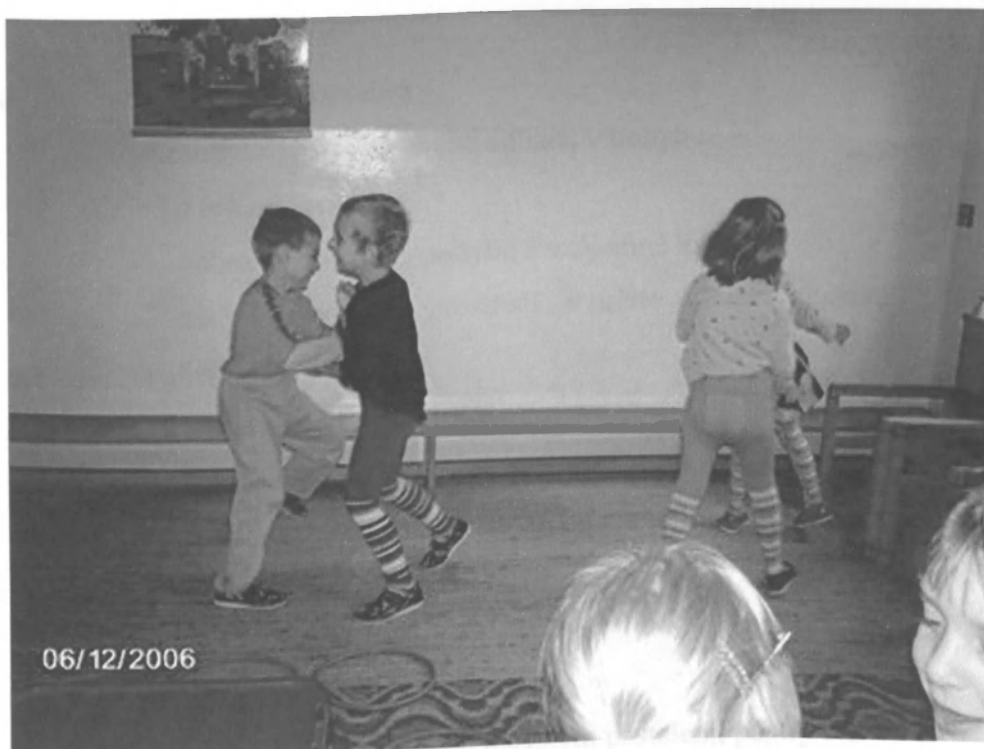
V této činnosti se objevilo tedy zobrazení konkrétních objektů, ale také abstraktní kompozice barev charakterizující danou náladu.



I.I Můj veselý a smutný obrázek



I.I Můj veselý a smutný obrázek



I.I Můj veselý a smutný obrázek

II. Metodicko – tematická řada „Já a lidé kolem mne“

II.A Jak jsme rozbalovali vánoční dárky

1. Úkol: Zachytit postavy v určité situaci, v pohybu
2. Učivo a řešený problém:
 - zobrazit postavu v pohybu a vzájemné interakci
 - zachytit domácí prostředí v určité situaci (oslava vánočních svátků)
 - kultivovat výtvarnou citlivost pro vyjádření proporcí lidské figury
 - uvědomit si hodnotu domova
3. Klíčová slova: rodina, domov, vztah, radost
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba imaginativní
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: kresba mastným pastelem, papíry A3
6. Postup: Děti se posadily do kroužku a zpěvem koledy „Štědrý večer nastal“ jsme si připomněli atmosféru vánoc. Při tom si děti posílaly stříbrnou vánoční ozdobu, do které se dívaly jako do zrcátka a vzpomínaly na prožité svátky. Poté jsme si povídaly o tom, co děti o Vánocích nejvíc potěšilo a jestli je něco třeba i nezklamalo, kdo se doma u stromečku sešel. Potom se děti pustily do kresby mastným pastelem.
7. Rozbor:
 - A) Děti si vyzkoušely zachytit postavy v pohybu, v určité situaci a v konkrétním prostředí.
 - B) Do činnosti se promítaly vztahy k nejbližší rodině. Zobrazení domova, který je pro děti symbolem jistoty a bezpečí, přináší příjemné citové prožitky.
8. Reflexe: Děti při rozhovoru o Vánocích nejvíce vzpomínaly na konkrétní dárky, které je potěšily, ale také na to, že se spolu celá rodina sešla u stromečku. Děti se shodly, že je zklamalo, že nebyl sníh.
Při kresbě se děti snažily zachytit všechny osoby, se kterými trávily Štědrý večer.



II.A Jak jsme rozbalovali vánoční dárky

II.B Naši v akci aneb co umí maminka, co umí tatínek

1. Úkol: Zobrazit postavu v pohybu a vzájemné interakci
2. Učivo a řešený problém:
 - zachytit postavu při určité činnosti, v pohybu, případně ve vzájemné interakci
 - rozvíjet kreslířské schopnosti, fantazii a představivost při tematické kresbě
 - rozvíjet citové vztahy k rodičům
3. Klíčová slova: postava, vztah, pohyb, kompozice
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: kresba mastným pastelem, čtvrtky A3
6. Postup: Nejprve jsme se sesedli v kroužku a zavzpomínali na maminku a tatínka, co dobře umí, co rádi dělají, v čem jsou dobří. Potom se děti pokusily jednotlivě někoho ze svých rodičů předvést pantomimou při určité činnosti a ostatní hádali, o kterou činnost se jedná.
Potom se děti přesunuly ke stolkům k připraveným čtvrtkám a pastelům a mohly se pustit do kresby. Mohly se rozhodnout, jestli nakreslí maminku, tatínka nebo oba společně.
Na závěr se každý pochlubil, co jeho maminka a tatínek opravdu dobře umí.
7. Rozbor:
 - A) Děti zachycovaly postavu v pohybu a měly možnost zobrazit i dvě postavy ve vzájemné interakci.
 - B) Rozhovor o rodičích, hraní rodičovských rolí (tentokrát pantomimou) posiluje citový vztah k rodičům, se kterými se děti v tomto věku identifikují.
8. Reflexe: Děti pobavila pantomima, měly tak možnost uvědomit si určitý pohyb a také ho vidět u ostatních. Většina dětí si vybrala zobrazení obou rodičů.
Eliška - maminka s tatínkem vaří
Verunka N. – tatínek s maminkou cvičí v posilovně (kterou si nově otevřeli)

Kačka K. – maminka vozí kočárek s bratříčkem a tatínek pracuje na stavbě domu

Honzík O. – tatínek hraje na bubny a maminka zpívá



II.B Naši v akci



II.B Naši v akci

II.C Šperky pro maminku

1. Úkol: Vytvořit návrhy šperků na ruku
2. Učivo a řešený problém:
 - tvořivě pracovat s plastickým materiálem
 - rozvíjet dovednosti tvarování modelíny (váleček, koule)
 - rozvíjet citové vztahy k rodičům
3. Klíčová slova: šperk, dárek, vztah
4. Druhy výtvarné činnosti
 - činnosti vnímátské
 - tvorba imaginativní
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: konstruktivní způsob práce s modelínou, vnímání uměleckého díla v knižní publikaci
6. Postup: Posadili jsme se společně kolem stolku a připomněli si svátek maminek. Přemýšleli jsme, jakým dárkem bychom mohli maminku potěšit.

Potom jsem dětem ukázala na obrázku secesní šperk (náramek s prstenem pro Sarah Bernhardtovou – návrh A. Muchy z r. 1900) Děti se pak pokusily vytvořit nějaký zajímavý šperk na ruku pro maminku z modelíny.

Na závěr jsme si udělaly přehlídku šperků, kterými si děti ozdobily své ruce a povídaly si o tom, proč by si maminka takový dárek zasloužila.
7. Rozbor:
 - A) Děti si vyzkoušely další možnosti plastického materiálu a jeho tvořivé využití
 - B) Vytvářením dárku pro maminku a rozhovorem o ní děti rozvíjejí a kultivují své city k mateřské osobě.
8. Reflexe: Děti zaujal zvláštní šperk Alfonse Muchy, některé se jím nechaly inspirovat při výtvarné tvorbě. Většinou tvořily prsteny a náramky, využívaly svoji fantazii, takže výsledkem byly různorodé návrhy. Děti potěšilo, že si mohou šperky ozdobit svoje ruce a nechat se vyfotit. Děti na závěr sdělovaly, proč si zaslouží dárek. Protože:
 - ji mám rád
 - se o nás se sestríčkou stará

- mi něco dobrého koupí
- s námi vždycky někam chodí



II.C Šperky pro maminku



II.C Šperky pro maminku

II.D Tatínkův svět

1. Úkol: Hledat zajímavé detaily předmětů a vytváření jejich otisků
2. Učivo a řešený problém:
 - rozlišovat část – celek při hledání zajímavých detailů
 - tvůrčím způsobem používat otiskování do keramické hlíny
 - rozvoj myšlení při řešení problémových úkolů
 - rozvíjet pozitivní vztah k rodičovské osobě
3. Klíčová slova: otisk, detail, předmět, *umak, vyřezání*
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba explorační
 - činnosti vnímatelské
 - tvorba imaginativní
5. Realizační prostředky: grafický způsob práce s hlínou - otiskování zajímavých částí předmětů (šroubovák, klíč od auta, mobilní telefon, ovladač na televizi, vidlička, kleště, montážní klíč)
6. Postup: Děti se sesedly k šátkem zakryté ošatce s předměty. Když jsem šátek odkryla, měly možnost si předměty prohlédnout a měly hádat, co mají společného, komu by mohly patřit.
Potom si děti braly předměty do rukou a pečlivě je zkoumaly. Každý si poté vytvořil z kusu hlíny placku, do které otiskoval detaily jednotlivých předmětů. Po vytvoření reliéfu děti vzájemně hádaly, ze kterého předmětu je který otisk.
Na závěr jsme si povídaly o tom, který předmět tatínek často používá a co zajímavého s ním umí.
7. Rozbor:
 - A) Děti si vyzkoušely vnímat předměty, které dobře znají, z jiného úhlu pohledu. Poznaly další možnosti keramické hlíny.
 - B) Děti vzpomínaly na tatínka, mohly se ostatním pochlubit, co jejich tatínek umí. Posilovaly tak citové vztahy.
8. Reflexe: Děti navnadilo již překvapení schované v ošatce. Nad hádankou si doslova lámaly hlavu, ale přišly na to, že nabízené předměty by mohly patřit tatínkovi. Byly potěšené, že mohou předměty vzít do ruky, že se jedná o skutečné předměty, které nemají možnost příliš používat. Také otiskování částí předmětů do hlíny bylo pro děti atraktivní. Nejdřív

zkoušely jen prosté otisknutí, postupně hledaly další možnosti nabídnutých předmětů. Vytváření ornamentů z opakovaných otisků, rytí, kreslení. Na závěr jsme si povídali, jaké věci tatínkové používají a co s nimi umí. Děti měly radost, že se mohly se svým tatínkem pochlubit.



II.D Tatínkův svět



II.D Tatínkův svět

II.E Setkání obrázků

1. Úkol: Sestavováním kompozice z tvarů propojit individuální a skupinovou tvorbu
2. Učivo a řešený problém:
 - vytvořit kompozici z barevných oblých tvarů v ohraničeném prostoru (malá obruč)
 - rozvíjet citlivost pro barevnou a tvarovou kompozici
 - pokusit se propojit svůj výtvar se členy skupiny
 - učit se spolupracovat ve skupině vrstevníků
3. Klíčová slova: kompozice, vztah jednotlivce – skupina, kooperace
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - tvorba imaginativní
 - tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: sestavování kompozice z jednotlivých oblých tvarů (drobné barevné tvary z tvrdého papíru) do malých obručí a rozšíření těchto individuálních kompozic do kompozice skupinové na čtvrtce A2
6. Postup: Děti měly na koberci připravené tři velké čtvrtky a malé barevné obruče. Posadili jsme se na zem do kroužku a zavzpomínali na někoho, koho máme rádi, koho bychom chtěli potěšit zvláštním obrázkem? Každý si vybral jednu obruč, která sloužila jako rám budoucího obrazu. Potom si děti vytvořily skupinky po třech a každá skupina si sedla kolem jedné čtvrtky. Obruč si umístily jen částečně na čtvrtku. Každý dostal hromádku tvarů a mohl začít sestavovat svůj obrázek. Když měly všechny děti obrázek hotový, opatrně jsme rámy – obruče odstranili a děti mohly v obrázku pokračovat až se jejich výtvary setkaly a vznikl jeden velký společný obraz. Na závěr jsme si povídali o tom, jaké to bylo, opustit svůj obrázek a tvořit společně. Jestli to pro děti bylo těžké, co pro ně bylo lepší – tvořit sám nebo ve skupině.
7. Rozbor:
 - A) Děti si vyzkoušely práci s netradičním materiálem, a také netradiční způsob tvorby – propojení individuální a skupinové.
 - B) Děti měly možnost porovnat svůj styl tvorby s ostatními dětmi ve skupině. To přispělo k sebepoznání. Vyzkoušely si, jak je náročná

spolupráce ve skupině. Musely se vyrovnat s opuštěním osobního prostoru, a s tím, že do něj mohou ostatní zasahovat.

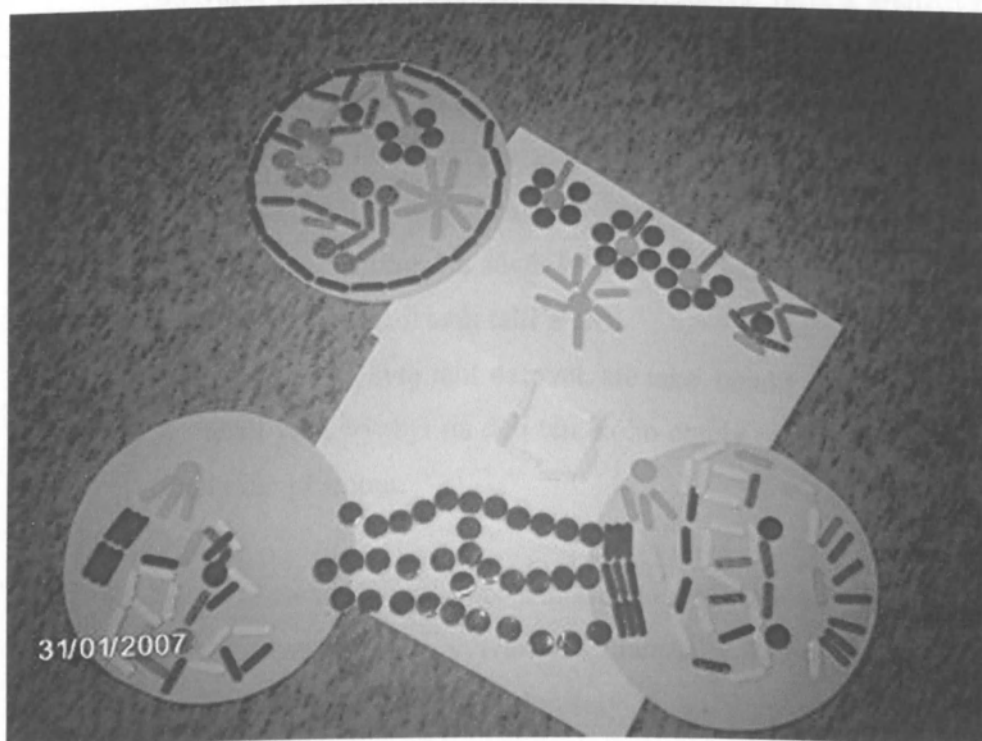
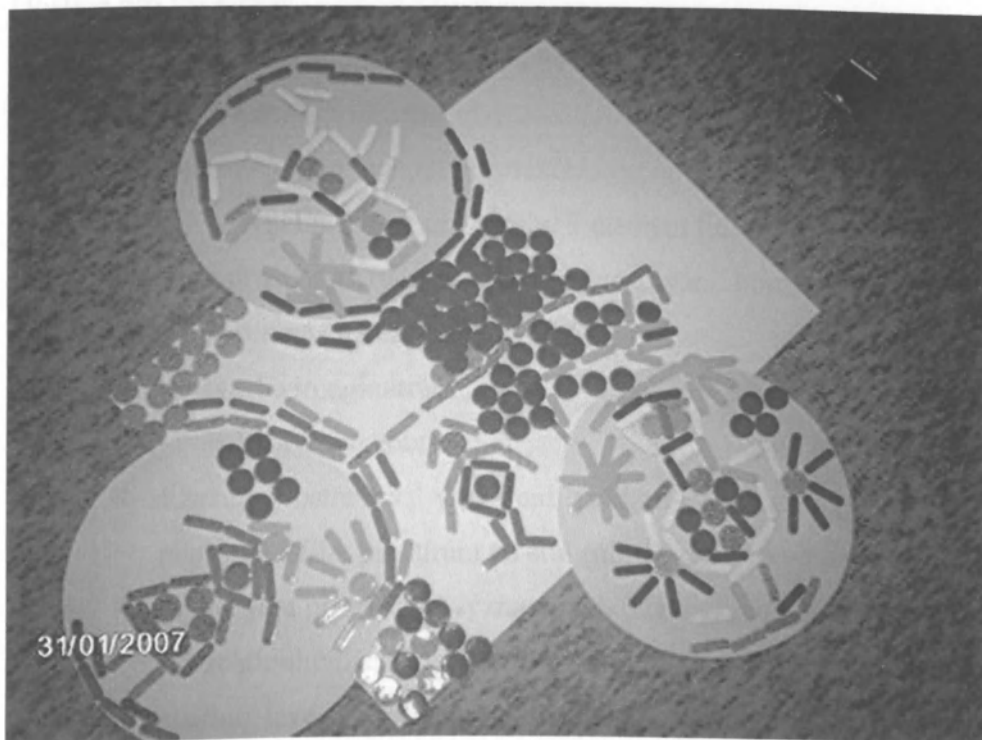
8. Reflexe: Opuštění osobního sociálního prostoru bylo pro některé děti velmi náročné. Např. Ondra, který je výrazně egocentricky zaměřen, vytvořil z tvarů jakousi hranici, za kterou ostatní nesmí.

Některé děti propojovaly své obrázky jen cestičkami, a to hlavně se svými dobrými kamarády. Eliška jen pozvolna nesměle rozšiřovala svůj obrázek k ostatním.

Spolupráce ve skupině je v tomto věku náročná, děti se ji postupně učí.



II.E Setkání obrázků



II.E Setkání obrázků

II.F Hostina pro kamarády

1. Úkol: Vytvořit modely pochutin a naaranžovat je na talíř
2. Učivo a řešený problém:
 - rozvíjet dovednost plastického vytváření z modelíny
 - rozvíjet citlivost pro vztahy k druhým lidem
3. Klíčová slova: materiál, pochutiny, aranžování, kompozice
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba imaginativní
 - volná tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: vytváření pochutin z modelíny, aranžování na papírové talíře, prostírání na stůl (ubrus, váza s květinami)
6. Postup: Lidé u příležitosti významných událostí pořádají hostiny, a protože přišlo dlouho očekávané jaro, rozhodli jsme se uspořádat si s kamarády hostinu také. Nejdřív jsme si povídali o tom, kdo má jaké oblíbené jídlo, které by rád na hostinu pro kamarády uvařil. Potom si děti začaly vytvářet z modelíny modely svého oblíbeného jídla a aranžovat ho na papírový talíř. Když měly „uvařeno“, prostřely si stůl, ozdobily ho vázou s květinami a posadily se. Děti se postupně střídaly v roli číšníka. Vždy jedno dítě vzalo svůj talíř a vybralo si, komu by ho chtělo při hostině nabídnout. Když měly všechny děti jídlo na stole, zahrály si na hostinu. Na závěr jsme si povídali o tom,
 - komu kdo nabídl svůj talíř a proč
 - jaké to bylo, svůj talíř darovat, ale také nějaký jiný talíř dostat
 - jestli vždy vyzbyl na děti ten, koho chtěly obdarovat nebo od koho chtěly dar přijmout.
7. Rozbor:
 - A) Děti navázaly na práci s modelínou při výrobě šperků a využily další možnosti tohoto výtvarného materiálu. Tentokrát si děti zkusily vytvořit modely jídel a vyzkoušely si, že jídlo na talíři může být i „potravou pro oči“, když se vhodně naaranžuje.
 - B) Děti si při této činnosti vyzkoušely podělit se s druhým, darovat něco, co pro ně má určitou hodnotu. Na závěr děti prožily společnou příjemnou chvíli ve skupině, když si při hře na hostinu užily plno legrace.

8. Reflexe: Děti se se zájmem pustily do „vaření“ a aranžování jídla na talíř.

Zajímavé bylo, jaká jídla si děti volily jako svá nejoblíbenější. Potvrdilo se, že ta nejoblíbenější jídla nejsou právě ta nejzdravější. Nejčastější „menu“ bylo: hranolky, řízek, párek. Když měly děti své talíře připravené, posadily se k prostřenému stolu. Jednotlivě přinášely své talíře, vybraly si jednoho kamaráda a tomu talíř naservírovaly. Většinou si děti pochopitelně vybraly toho, koho ve skupině nejvíc vyhledávají i při běžném pobytu v MŠ. Ale stalo se, že je někdo předběhl a ony musely řešit náhradní alternativu. V závěru děti přiznaly, že by si nejraději nechaly svůj vlastní talíř. Také ti, kteří obdarovaly svého nejlepšího kamaráda byly spokojeni.

Trochu zaskočena byla Eliška, která servírovala jako poslední a „zbyl“ na ní Kuba. K. Takže když jsme si říkali, komu děti svůj talíř darovaly, Eliška chvíli přemýšlela a pak po pravdě přiznala, že na ní Kuba zbyl. Ale hezkou tečku za naší hostinou udělala Kačka K., která by si sice také svůj talíř nejradši nechala, ale prohlásila, že ji potěšilo i to, že může někoho obdarovat a udělat mu tak radost. K tomuto výroku se všichni souhlasně připojovali.



II.F Hostina pro kamarády



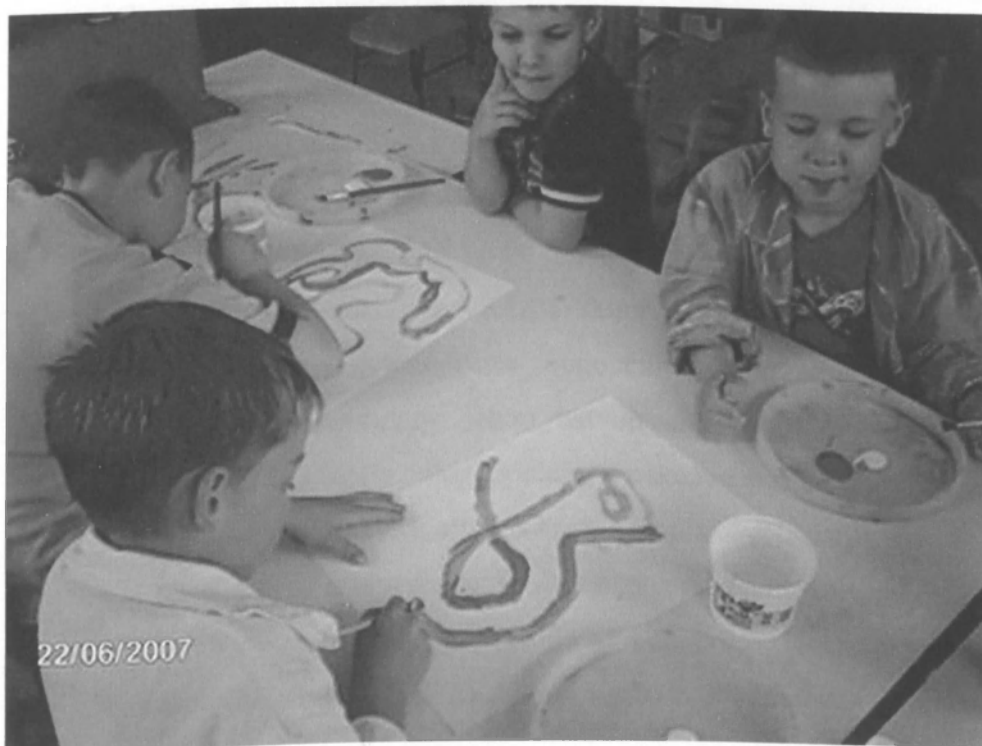
II.F Hostina pro kamarády

II.G Jak si barvy povídají

1. Úkol: Vytvářet nové odstíny barev a využít je v barevném dialogu
2. Učivo a řešený problém:
 - rozvíjet komunikativní schopnosti neverbální formou
 - při komunikaci se umět prosadit, ale také respektovat partnera v dialogu
 - vytvářet nově odstíny barev pomocí běloby
3. Klíčová slova: barva, odstín, dialog, neverbální komunikace
4. Druhy výtvarné činnosti
 - tvorba imaginativní
 - tvorba explorační
5. Realizační prostředky: míchání odstínů barev, jejich využití v barevném dialogu ve dvojicích
6. Postup: S dětmi jsme si vyzkoušeli různé charaktery vyjadřování jednoduchých vět. Např. jak říci něco rozzlobeně, vesele, jako příkaz, jako prosbu apod. Děti tak zjistily, že jejich hlas může znít v každé situaci jinak. Chtěli jsme si vyzkoušet, jak by naše povídání vypadalo v barevné podobě.

Děti si vytvořily dvojice a posadily se naproti sobě ke stolku. Každý si vybral jednu barvu, ke které dostal ještě miskou s bělobou. Děti se ve dvojici pokusily domluvit, kdo začne. Potom si začaly hrát s odstíny své barvy a střídaly se v malbě na společnou čtvrtku jako kdyby si povídaly. Nakonec jsme si prohlíželi vzniklé výtvořky a zkoušeli poznat, kdo byl „upovídanější“.
7. Rozbor:
 - A) Děti se seznámily s vytvářením odstínů barvy pomocí běloby. Před touto činností by bylo vhodné zařadit výtvarnou etudu na seznámení s touto aktivitou, jelikož děti byly tak zaujaty barevným dialogem, že vytváření odstínů barev bylo odsunuto do pozadí.
 - B) V rámci barevného dialogu měly možnost se prosadit i méně průbojné děti. Děti se učily respektovat partnera.
8. Reflexe: Děti se samostatně rozdělily do dvojic a celkem bez problémů si vybraly barvy. Také domluva o tom, kdo začne, proběhla v klidu. V této činnosti se výrazně projevovaly děti, které se jinak příliš

neprosazují. Prostřednictvím barev a neverbálního projevu získaly sebedůvěru, dokonce téměř nechtěly své partnery pustit „ke slovu“. Zajímavé bylo, že právě průbojné děti byly „rozčarovány“ z toho, že nemají hlavní slovo, jak jsou zvyklé. V závěrečném rozhovoru jsme toto téma rozebíraly. Ondra, který se projevuje výrazně egocentricky, uznal, že chce mít jindy hlavní slovo a byl zaskočen, když se Martin, který je většinou v jeho stínu, ujal funkce toho průbojnějšího.



II.G Jak si barvy povídají

II. H Náš společný dům

1. Úkol: Společně zkonstruovat model domu
2. Učivo a řešený problém:
 - rozvíjet výtvarnou fantazii a tvořivost při prostorovém vytváření s papírem.
 - pokusit se o spolupráci ve skupinách i při kolektivní práci
 - rozvíjet schopnost komunikace mezi dětmi
3. Klíčová slova: konstrukce, prostor, spolupráce, komunikace
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - tvorba imaginativní
 - volná tvorba zobrazující i nezobrazující
5. Realizační prostředky: Konstrukce modelu domu z kartónových krabic, malba temperovými barvami, ploché štětce, nalepování natrhaných kousků barevných papírů, lepidlo
6. Postup: Na výtvarnou aktivitu jsme se připravovali již při vycházkách, když jsme pozorovali různé druhy budov v našem městě. V mateřské škole jsme si s dětmi prohlíželi obrazové publikace J.Pijoana Dějiny umění a v nich jsme hledali zajímavé stavby. Děti si vybíraly, v jakém domě by chtěly bydlet a s kým. Potom jsme se domluvili, že si zkusíme vytvořit náš společný dům.

Děti utvořily skupinky podle toho, s kým by chtěly bydlet a zařizovat si společný pokojíček. Každá skupina dostala jednu krabici, která představovala jedno patro budoucího domu. Potom se děti ve skupinách domluvily, jakou barvou si v pokoji vymalují. Poté si barevně vyzdobily stěny, podlahy a nakonec si dům sestavily. Zahrály si tak na zedníky, malíře pokojů a podlaháře. Zjistily, že jim chybí střecha. Tu si vytvořily společně polepováním kartonu natrhanými kousky barevných papírů při hře na pokrývače. Hotovou střechu jsme společně nainstalovali na dům a mohlo začít stěhování. (činnost, která navazuje).
7. Rozbor:
 - A) Děti využily další materiál – papír a vyzkoušely si prostorovou práci.

B) Činnost byla zaměřena na rozvíjení prosociálních vztahů mezi dětmi, na spolupráci a komunikaci.

8. Reflexe: Pro děti byl tento způsob práce nový, přitažlivý. Nalákal je již sestavený dům z krabic, takže se s nadšením pustily do práce. Skupinky si vytvořily velmi rychle a to nejen jako nejlepší kamarádi, ale vzaly mezi sebe i děti, které neměly ve skupině svého spojence. (Eliška s Verunkou N. si k sobě vzaly Honzíka O. jako ochránce, Ondra s Kubou K. přibrali Verunku Ch.). Honzík i Verunka Ch. jsou poněkud svérázní, takže mě potěšilo, že je děti bez problémů přijaly.

Velkou práci dalo některým dětem domlouvání ve skupině pokud šlo o volbu barvy do společného pokoje. V nerozlučné trojici Kuba S., Honzík P. a Kačka K. došlo až na slzy, když se kluci spolu domluvili a aniž by čekali na názor Kačky, začali malovat. To Verunku značně popudilo, takže jsme spojenými silami musely chlapcům vysvětlit, že je to společný pokoj, a že je třeba se domluvit se všemi, kteří v něm „budou bydlet“.

Kluci trvali na své zelené barvě, kdežto Kačka by ráda použila oranžovou. Nakonec došli ke kompromisu, že zelená bude na podlaze – jako tráva a oranžové budou stěny. To se Kačce zalíbilo a i kluci byli spokojení.

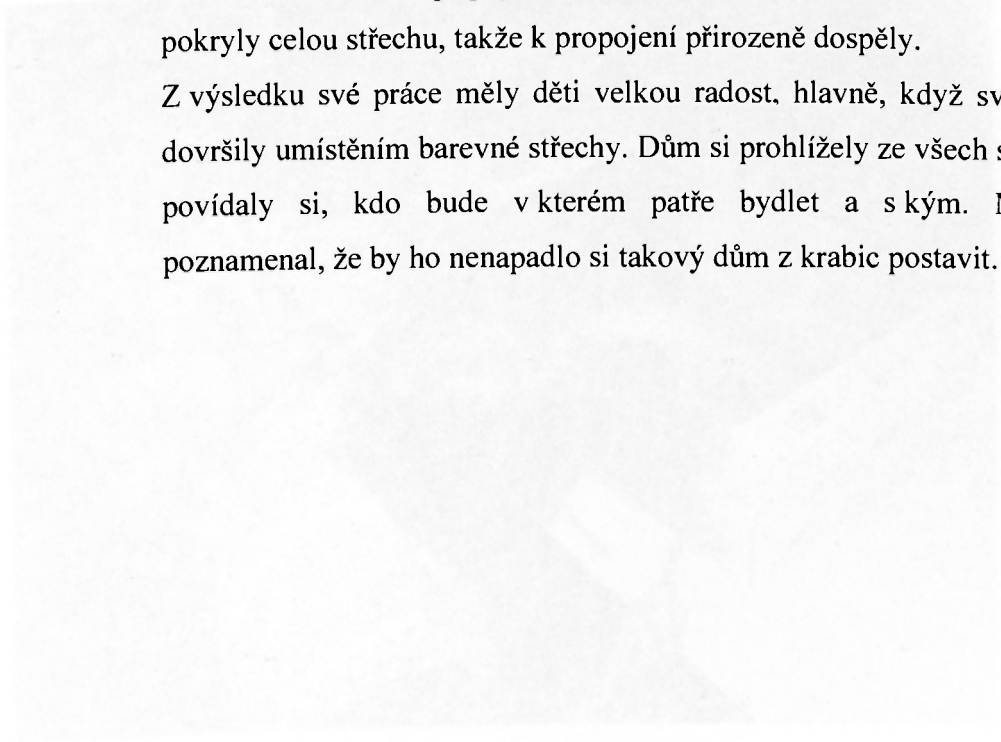
Ve skupině Ondry, který je vůdčí typ a chtěl by, aby se mu ostatní přizpůsobili, musel respektovat Verunku Ch., která si také ráda trvá na svém. I v této skupině však došlo ke kompromisu a některé stěny byly podle návrhu Ondry modré a některé podle Verunky červené.

Když byla jednotlivá patra hotova, sestavily si je děti na sebe. Překvapilo mě, že se bez problémů domluvily, kdo bude bydlet v přízemí, kdo uprostřed a kdo nahoře.

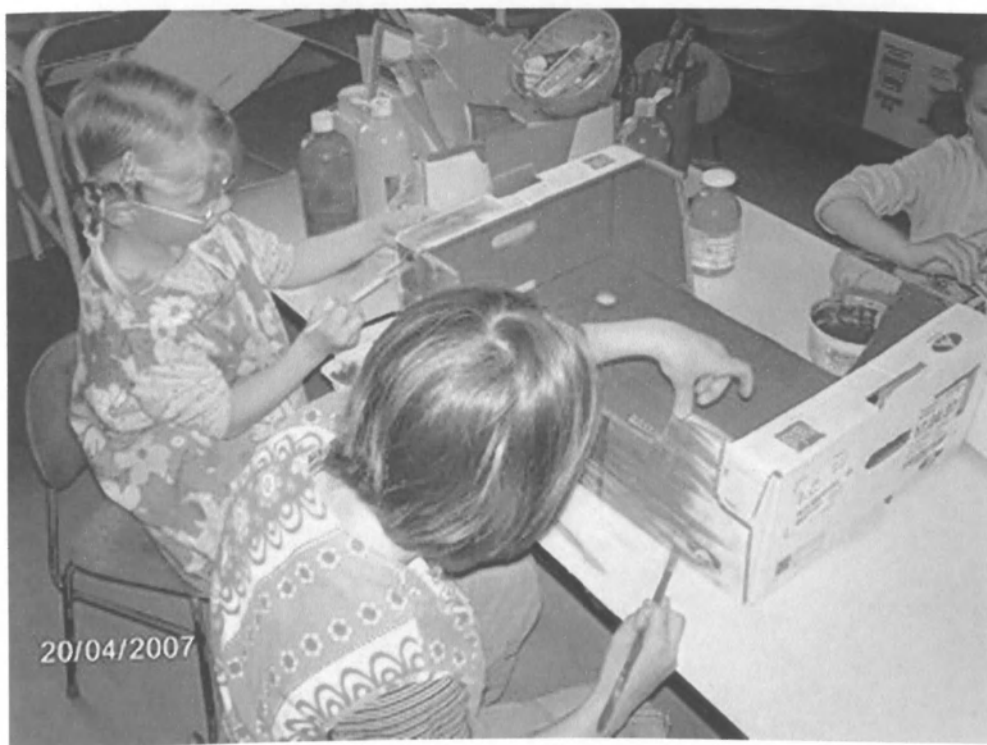
Na závěr jsme se pustili do společné práce při vytváření střechy. Děti si vytrhávaly kousky barevných papírů, které představovaly tašky, a nalepovaly je na připravený karton. Vybíraly si barvy podle svého, střechu si zvolily pestrobarevnou, veselou. Nejprve si každý nalepoval na svém kousku před sebou a hájil si svoje teritorium a chvíli dětem trvalo než pochopily, že jim jde o společnou věc a je třeba, aby se nakonec jejich tašky na střeše spojily. První to pochopil Kuba S., který

se snažil k někomu připojit. Setkal se ale s nelibostí. Nakonec však pokryly celou střechu, takže k propojení přirozeně dospěly.

Z výsledku své práce měly děti velkou radost, hlavně, když své dílo dovršily umístěním barevné střechy. Dům si prohlížely ze všech stran a povídaly si, kdo bude v kterém patře bydlet a s kým. Martin poznamenal, že by ho nenapadlo si takový dům z krabic postavit.



11. Můj společný dům



II.H Naš společný dům



II.H Náš společný dům



II.H Náš společný dům

II.1 Zařizujeme si pokoj v našem společném domě aneb kdo židli má, bydlí

1. Úkol: Vytvořit interiér společného domu z papírových krabiček a textilií
2. Učivo a řešený problém
 - rozvíjet představivost a fantazii při tvorbě z papírových krabiček
 - využít textil jako dekorační materiál
 - rozvíjet spolupráci ve skupině
 - učit se komunikovat při společné činnosti
3. Klíčová slova: interiér, nábytek, dekorace, papír, textil, design
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - činnosti vnímavé
 - tvorba imaginativní
 - volná tvorba zobrazující
5. Realizační prostředky: prostorové zobrazení interiéru domu, práce s papírovými krabičkami a jejich polepování barevnými papíry. Vytváření textilních dekorací (záclonky, koberečky, polštářky apod.)
6. Postup: Na zařizování společného domu se děti těšily již od minulé činnosti, kdy si dům vytvářely. Slíbili jsme si, že si ho zařídíme. Nejprve jsem dala dětem k dispozici různé časopisy s fotografiemi interiérů a děti se inspirovaly, čím by si chtěly svůj pokoj vybavit, co v něm budou potřebovat. Ve skupině se domlouvaly, co v jejich pokoji nesmí chybět.

Potom si začaly vybírat z nashromážděných krabiček různých tvarů a velikostí a zkoušely si představit, ze které krabičky by se dalo vybavení pokoje vyrobit. Krabičky k sobě různě přilepovaly, vystříhávaly a polepovaly barevným papírem. Hotový nábytek si rozestavovaly do pokoje.

Nakonec si z odstřížků látek do pokoje aranžovaly koberečky, záclonky a další potřebné textilní doplňky.
7. Rozbor:
 - A) Děti pokračovaly v prostorové práci s papírem. Rozvíjely svoji představivost, když plánovaly, co by z které krabičky bylo možné vyrobit. Naučily se polepovat krabičky, procvičily si stříhání textilu a jeho estetické využití.

B) V této činnosti byla opět velmi důležitá komunikace mezi členy skupiny. Na závěr děti prožily radost ze společného díla.

8. Reflexe: Než začaly děti tvořit, dohadovaly se ve skupinách, co si do svého pokoje dají za vybavení. Za důležité pokládaly postele, stůl, židle, sporák, ale také třeba počítač. Některé děti měly jasnou představu o tom, jakou krabičku budou potřebovat na jaký objekt, s některými jsme materiál vybrali společně, když přišly s prosbou: potřebuju něco na postel apod. Děti k práci s papírem přistupovaly překvapivě tvořivě, i když příliš zkušeností s takovou činností ještě neměly. Krabičky různě spojovaly, vystříhávaly a i s polepováním barevnými papíry si poměrně dobře poradily.

Také komunikace v jednotlivých skupinách už byla klidnější. Ondra s Verunkou Ch. vyráběli oba stůl a domluvili se, že budou mít v pokoji dva. Akorát Verunka N. s Eliškou se v jedné chvíli trochu nepohodly o umístění sporáku a Eliška byla dost rozzlobená. Vše skončilo smírem a pokoj byl vybaven. Holčičky si vyrobily společnou velkou postel a s Honzíkem se dohodly, že bude mít postel u dveří a bude je hlídat a ochraňovat. To Honzíka velmi potěšilo a bylo vidět, že se cítí velmi důležité. Získal tak určitou prestiž. To se mu v běžných hrách s dětmi příliš nestává kvůli jeho hyperaktivnímu chování.



II.I Zařizujeme si pokoj v našem společném domě



II.I Zařizujeme si pokoj v našem společném domě

II.J Námět: Hurá na karneval

1. Úkol: Vytvořit maskární převleky aranžováním textilního materiálu
2. Učivo a řešený problém
 - zvolit si postavu a k ní barvy a materiál, který by ji charakterizoval
 - spolupracovat ve dvojici (trojici) při vytváření převleků
 - připravit si krátkou improvizovanou scénku s využitím vytvořených převleků
3. Klíčová slova: barva, materiál, aranžmá, komunikace, dialog
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - tvorba imaginativní
 - výtvarná akce
5. Realizační prostředky: realizace výtvarně dramatické akce, v jejímž rámci děti tvoří ve dvojicích maskární kostýmy ze zbytků textilního materiálu. Součástí akce je krátká scénka, při níž se aktéři pokusí vžít do postavy, kterou charakterizují
6. Postup: S blížícím se karnevalem bylo potřeba se na něj připravit, a proto jsme si s dětmi povídali o tom, za jakou masku by chtěly na karneval jít a proč. Potom jsme se domluvili, že si zkusíme nějakou masku vytvořit.

Děti utvořily dvojice, případně trojice. Uprostřed místnosti měly připravenou velkou krabici plnou odštířků a zbytků látek různých barev, vzorů a materiálů. Děti si začaly vybírat, které látky by se hodily pro ztvárnění zvolené postavy. Když si vybraly, začaly si na sebe látky aranžovat, ve dvojici si vzájemně pomáhaly – něco uvázat, přichytit apod.

Dvojice (trojice), které již byly převlečené, se spolu začaly domlouvat, jakou scénku by ostatním předvedly ve svých kostýmech. Jak by asi která postava mluvila, jak by se chovala.

Po krátké chvíli předvedly jednotlivé skupinky svoji scénku.
7. Rozbor:
 - A) Děti navázaly na zkušenosti, které měly s prací s textilním materiálem. Aranžování látek na tělo bylo náročnější, ale díky spolupráci ve dvojicích je děti nakonec zvládly.

B) Děti udělaly další pokrok v komunikativních dovednostech a kooperaci, když se dokázaly ve dvojicích domluvit a navzájem si pomáhat při vytváření obleků.

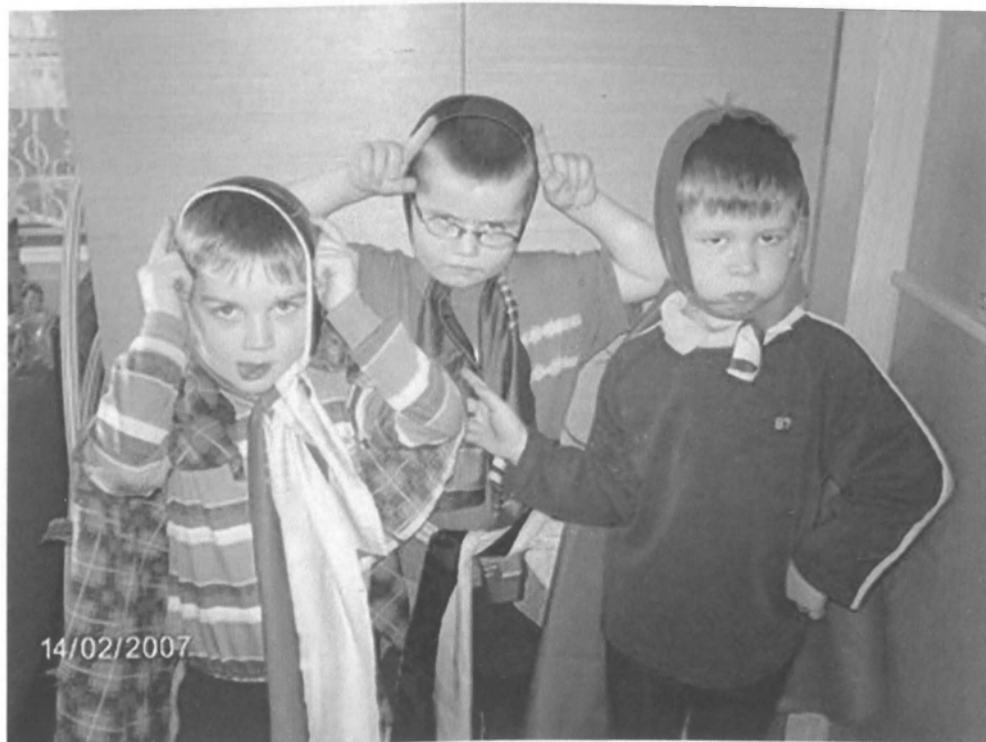
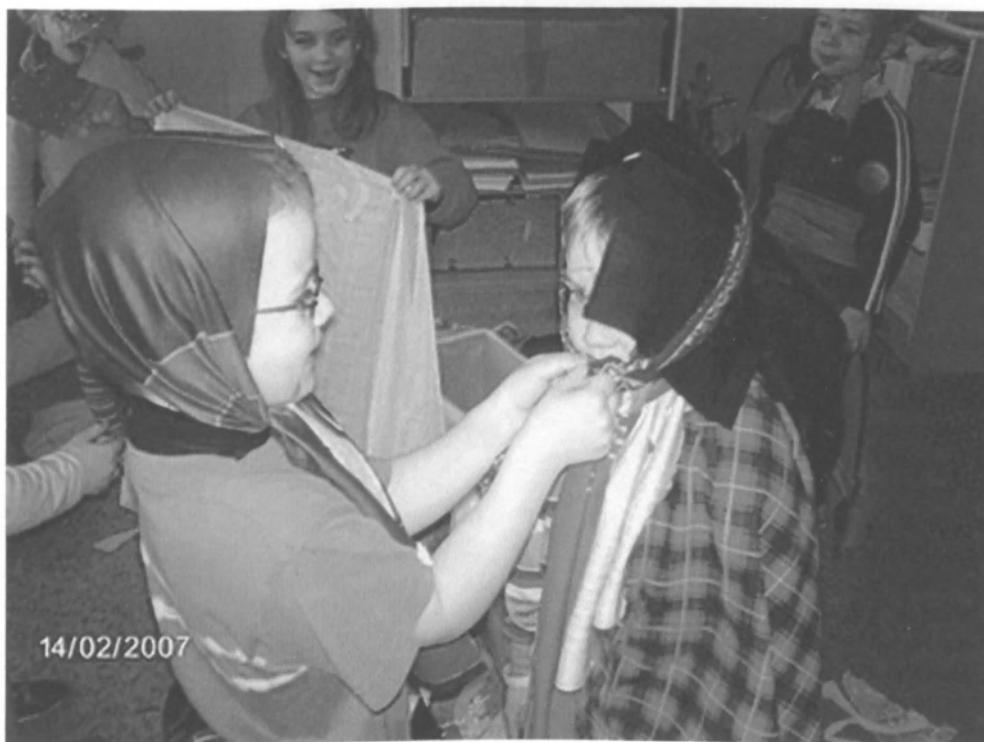
Při výtvarné akci byly využity prvky dramatické výchovy, děti si samostatně připravily improvizovanou hříčku a měly možnost ji předvést ostatním dětem. Posilovaly tak svoji sebedůvěru, rozvíjely komunikativní dovednosti, tvořivost a schopnost spolupráce při přípravě scénky.

8. Reflexe: Pro děti byla práce s textilem přitažlivá, bavilo je, že se mohou do látek oblékat. Vzájemně si pomohly při aranžování látek na tělo a bez problémů se domluvily o čem bude jejich scénka.

Kuba K. a Martin (voják a kouzelník): kouzelník pozval vojáka do své jeskyně na dobrý oběd

Verunka N. – Eliška (princezny): domluvily se, že spolu půjdou na zmrzlinu

Kuba S. – Honzík P. – Honzík O. (čerti): s „čertovskými“ výrazy ve tvářích zjišťovali, které děti zlobily, aby si je mohli odnést do pekla.



II.J Hurá na karneval



II.J Hurá na karneval



II.J Hurá na karneval

II. K Námět: Když barvy tančí

1. Úkol: Prostřednictvím výtvarného experimentu vytvářet nové barevné kvality
2. Učivo a řešený problém:
 - prostřednictvím barev a tahů štětcem vyjádřit pohyb na hudbu
 - setkáváním barev ve skupinové hře sledovat vznik nových barevných kvalit
 - respektovat partnera ve skupinové hře
3. Klíčová slova: barva, dialog, pohyb
4. Druhy výtvarné činnosti:
 - tvorba explorační
5. Realizační prostředky: malba na hudbu, temperové barvy, kulaté štětce, čtvrtky A3
6. Postup: Bylo po karnevale a my jsme vzpomínali na veselý taneční rej v maskách. Chtěli jsme si ho připomenout. Tentokrát ale tančily barvy. Děti si vytvořily skupinky po třech, skupiny dostaly po jedné čtvrtce. Každý člen skupiny si zvolil jednu ze základních barev. Na hudbu začaly pomocí štětce namočeného v barvě vyjadřovat pohyb, tanec na čtvrtce. Když se jejich štětce potkaly, mohly si spolu „zatančit“ a pozorovat, jaká barva vznikne smícháním původních barev.
7. Rozbor:
 - A) Děti měly možnost experimentovat se základními barvami a zjišťovat tak jaké barvy vznikají jejich smícháním.
 - B) Děti navazovaly kontakt s ostatními ve skupině formou neverbální komunikace, musely se podělit o společný prostor, respektovat partnera.
8. Reflexe: Pro děti je malování za doprovodu hudby většinou zábavou, stejně tak tomu bylo i v případě barevného „tance“. Při činnosti se projevila povaha jednotlivých dětí. Někteří se odvážně pohybovali po ploše, jiní si spíše chránily své teritorium.



II.K Jak barvy tančí

2.8 Kazuistiky vybraných dětí

*2. a 3. úkol: matku prohledat
le, chum mi dole!*

1. Honzík O.- je chlapec, který se projevuje hyperaktivně, na psychologickém vyšetření nebyl. Pochází z úplné rodiny, je jedináček. Maminka je učitelka na střední škole, tatínek pracuje u policie. Rodiče se chlapci plně věnují, zapojují ho do sportovních aktivit, vedou ho k hudbě, snaží se tak usměrnit jeho přebytkovou energii.

V mateřské škole je chlapec živý, nevydrží dlouho u žádné aktivity, je velmi impulzivní, někdy se chová agresivně. Má specifické zájmy, rád si prohlíží mapy a encyklopedie, touží být bubeníkem. Je velmi ochotný, když chce paní učitelka s něčím pomoci.

Přínos výtvarných aktivit:

Výtvarné aktivity dokážou Honzíka plně zaujmout a zklidnit. Má rád malování při hudbě, sestavování víček od PET lahví, práci s textilem, s hlinou. Při těchto činnostech je naprosto soustředěný, zaujatý svou činností, má radost z výsledku své práce. Tyto činnosti mají na chlapce přímo terapeutický účinek. Jeho emocionální projevy se zklidňují, kultivují. Díky svým klidnějším projevům při výtvarných činnostech je lépe přijímán i dětmi do skupinových výtvarných činností.

2. Kačka K. - je klidné děvče, nejstarší ze třech sourozenců. Maminka pracuje jako středoškolská učitelka, tatínek je ředitelem stavební firmy. Kačka je spíše tichá, ne příliš průbojná, ale občas si dovede postavit hlavu. Je citlivá a empatická ve vztahu k dětem i ke zvířatům, je přemýšlivá, na otázky dovede velmi rozumně odpovídat.

Přínos výtvarných aktivit:

Při individuálních výtvarných aktivitách působí velmi spokojeně, intenzivně je prožívá. Při společných činnostech je vstřícná, ale citlivě reaguje na jakoukoli křivdu vůči své osobě (viz Náš společný dům). Výtvarné aktivity přispěly k rozvoji její emocionality tím, že měla možnost zažít nové situace a získat nové emoční zkušenosti (např. při společné hostině vystihla jako jediná, že měla radost, když mohla někoho obdarovat, nejen dostávat, při společném budování domu si vyzkoušela řešení vypjaté konfliktní situace apod.). Měla možnost své zážitky komentovat, domlouvat se při společných aktivitách, řešit neshody, takže výtvarné činnosti ji posunuly dále i v oblasti komunikativních dovedností.

3. Kuba K. – má odloženou školní docházku. Žije s maminkou a jejími rodiči, tatínek si k sobě chlapce často bere, v rodině panují dobré vztahy, i když spolu rodiče nežijí. O Kubu se stará převážně babička, protože maminka je pracovně vytížena. Babička poskytuje Kubovi veškerý servis, takže chlapec je v šesti letech dosti nesamostatný, má potíže se sebeobsluhou. Dlouho měl problémy i s adaptací v mateřské škole. Kamarády získává většinou tím způsobem, že si do školky nosí atraktivní hračky. Je spíše pasivní, nemá příliš zájem o řízené aktivity, dlouho se do nich nechtěl ani zapojovat.

Přínos výtvarných aktivit:

Výtvarné aktivity dokážou Kubu opravdu „rozzářit“. Otisky rukou, práce s hlinou, malba při hudbě je pro Kubu realizací, přináší mu radost a dodává sebevědomí. O tom svědčí jeho výraz v průběhu činnosti i komentář po jejich skončení. Při společných aktivitách se stává rovnocenným partnerem, může s ostatními dohromady budovat společný dům, domlouvat na společném postupu. Kuba je při výtvarných činnostech jako vyměněný, aktivní, veselý, usměvavý.

Závěr

Cílem zkoumání diplomové práce bylo, zda je možné v rámci výtvarných aktivit rozvíjet emocionální stránku osobnosti dítěte a jakým způsobem lze využít výtvarných činností jako prostředku komunikace.

V první části práce byly shromážděny poznatky o emocionální složce osobnosti o jejích zvláštностech v předškolním věku, o interakcích, do kterých předškolní dítě vstupuje a dále o možnostech rozvoje komunikativních dovedností v rámci výtvarných aktivit. Tyto skutečnosti byly podkladem pro vytvoření námětů výtvarných aktivit, zaměřených na rozvoj emocionální stránky osobnosti a komunikativních dovedností.

Stěžejní částí práce byla realizace vypracovaných námětů v praxi v mateřské škole, její dokumentace a zhodnocení. Během ní jsem měla možnost pozorovat a na základě rozhovorů s dětmi zjišťovat, zda k posunu ve zkoumaných oblastech opravdu dochází.

Došla jsem k závěru, že děti se v takto vedených výtvarných činnostech dokážou emocionálně projevit, jejich citové projevy se kultivují. Důkazem byly jejich výrazové projevy, které doprovázejí emoční prožitky, jejich chování i sdělování v rámci reflektivních rozhovorů, ale i vyprávění po skončení aktivit dětí mezi sebou, jiné paní učitelce, rodičům. K některým tématům se děti vracely i ve hře. Výtvarné činnosti zprostředkovávají dětem výtvarné zážitky doprovázené novými emočními zkušenostmi, které vedou k emocionálnímu rozvoji dětí.

Při výtvarných aktivitách se uplatnily všechny formy komunikace, ať už výtvarná sdělení jako projev neverbální komunikace, tak rozhovory verbální. Děti si vyzkoušely komunikovat ve dvojicích i ve skupinách např. formou barevného dialogu, propojováním svých výtvorů nebo verbálně při spolupráci na společném budování pokojíčku. Vyzkoušely si, jak řešit neshody, ale i prožít radost ze společného díla. Měly možnost si uvědomit, že partner ve výrazové hře je rovnocenný a je třeba ho respektovat.

all to mean a lot
Jsem přesvědčena, že tyto zážitky a silné momenty se otiskly do emoční paměti dětí a v budoucnu z nich budou čerpat v sociálních kontaktech.

První výtvarná řada „Jaký jsem“ byla zaměřena na rozvoj sebepoznání a sebepojetí. Díky zaměření na vlastní osobu k němu jistě došlo, i když výsledek nebyl tolik viditelný

jako v případě druhé řady „Já a lidé kolem mne“. V ní jsem se zaměřovala především na pozitivní formování vztahů. Ve skutečnosti však měla mnohem širší dopad. Právě zpětná vazba ze skupinových činností vedla i k rozvoji sebepojetí a sebepoznání (výtvarný dialog, společný dům, setkání tvarů). Dalším přínosem byl i rozvoj poznávacích procesů (řešení myšlenkových problémů, získávání nových poznatků), přetvářecích procesů (rozvoj tvořivosti, přetváření skutečnosti), hodnotících procesů (příležitost k hodnotícím činnostem). Rozvoj emocionálních a sociálních procesů byl zmíněn již výše.

V realizovaných výtvarných činnostech jsem se přesvědčila, že výtvarná výchova má formativní vliv na celou osobnost dítěte, jak to uvádí např. Hazuková (1994, s.15) nebo Slavíková (2007, s.13).

*Na dítěle bylo #
mnoho kreativní*

Literatura:

CIKÁNOVÁ, K. *Kreslete si s námi*. Praha: Aventinum, 1992 ISBN-80-85277-79-4

CIKÁNOVÁ, K. *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum, 1993. ISBN-80-7151-468-3

CIKÁNOVÁ, K. *Objevujte s námi tvar*. Praha: Aventinum, 1995 ISBN-80-7151-732-1

CIKÁNOVÁ, K. *Objevujte s námi textil*. Praha: Aventinum, 1996

GILLERNOVÁ, I. *Rozvíjení sociálních dovedností dětí v mateřské škole aneb podpora sociálního vývoje dětí předškolního věku*. In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2000

GILLERNOVÁ, I. *Podpora citového vývoje dítěte předškolního věku*. In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2001

GOLEMAN, D. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus, 1997. ISBN-80-85928-45-5

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Univerzita Karlova -Pedagogická fakulta, 1994.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově II*. Praha: Univerzita Karlova -Pedagogická fakulta, 1995.

HAZUKOVÁ, H. *Výtvarná výchova v mateřské škole*. In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 1998

HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné vnímání jako záměrná činnost ve výtvarné výchově I., II*. In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 1998

HAZUKOVÁ, H. *Vnímání výtvarného uměleckého díla v mateřské škole (zaměření na objekty volné tvorby)*. In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 1999

- HAZUKOVÁ, H. *Výtvarná imaginace, tvořivost, komunikace I., III.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2001
- HAZUKOVÁ, H. *Výtvarná tvorba jako druh výtvarné činnosti v mateřské škole.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2002
- HAZUKOVÁ, H. *Přetvářecí činnosti a výtvarná výchova v mateřské škole.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2002
- HAZUKOVÁ, H. *Explorační činnosti ve výtvarné výchově v mateřské škole.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2003.
- HAZUKOVÁ, H. *Volná tvorba jako druh výtvarné činnosti v mateřské škole.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2003
- HAZUKOVÁ, H. *Volná tvorba jako druh výtvarné činnosti v mateřské škole - zobrazení individuální podoby člověka.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2003
- HAZUKOVÁ, H. *Volná tvorba jako druh výtvarné činnosti v mateřské škole - zobrazení seskupení „neživých objektů“- zátiší.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2004
- HAZUKOVÁ, H.-ŠAMŠULA, P. *Didaktika Výtvarné výchovy I..* Praha: Univerzita Karlova -Pedagogická fakulta, 2005. ISBN-80-7290-237-7
- HELUS, Z. *Úvod do sociální psychologie.* Praha: Univerzita Karlova -Pedagogická fakulta, 2001. ISBN-80-7290-054-4
- MASÁKOVÁ, V. *Možnosti rozvíjení emoční inteligence u dětí v mateřské škole.* In: Vedení MŠ. Praha: Raabe, 2004
- MERTIN, V.-GILLERNOVÁ, J. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* Praha: Portál, 2003. ISBN-80-7178-799-X
- NAKONEČNÝ, M. *Lidské emoce.* Praha: Academia, 2000. ISBN-80-200-0763-6

PIJOAN, J. *Dějiny umění VI*. Praha: Odeon, 1980

PIJOAN, J. *Dějiny umění VII, VIII*. Praha: Odeon, 1981.

PRŮCHA, J.-WALTEROVÁ, E.-MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
ISBN-80-7178-772-8

PŘIKRYL, Z.: *Citové faktory při výtvarné výchově*. In: *Výtvarná výchova a tvořivost*
Praha: SPN, 1965.

ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995

SILLAMY, N. *Psychologický slovník*. Olomouc: Larousse, 2001. ISBN-80-244-0249-1

SLAVÍK, J. *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická
fakulta, 2001. ISBN-80-7290-066-8

SLAVÍKOVÁ, V.- SLAVÍK, J.- HAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování*. Praha:
Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2000. ISBN-80-7290-016-1

SLAVÍKOVÁ, V.- SLAVÍK, J.- ELIÁŠOVÁ, S. *Dívej se, tvoř a povídej!*. Praha: Portál,
2007. ISBN-978-80-7367-322-2

SRP, K.-ORLÍKOVÁ, J. *Jan Zrzavý*. Praha: Academia, 2003. ISBN-80-200-1160-9

ŠAMŠULA, P.-HIRSCHOVÁ, J. *Průvodce výtvarným uměním IV*. Praha: Práce, 1994.
ISBN 80-208-0008-5

TASCHEN, B. *Henri Matisse*. Bratislava: Slovart, 1993. ISBN-3-8228-9698-5

UŽDIL, J.-ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní
pedagogické nakladatelství, 1983. ISBN-14-032-83

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

ISBN 80-7178-308-0

WINTER, T. *František Tichý*. Pardubice: Gallery, 2000.

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

DPO (jméno a příjmení, u provdaných i divči) **Petru Synkovou (roz. Pavelkovou)**.....

obor studia: **pedagogika předškolního věku**..... typ studia: **kombinované**

adresa: **Vysoká Pec 54 -Bohutín 262 41**.....tel.: **721 623 849**... E-mail:**petrasynkova@centrum.cz**

V souladu s §11 Studijního a zkušebního řádu UK v Praze – Pedagogické fakulty
zadávám Vám diplomovou práci na téma

...**“V každém člověku je slunce – je třeba nechat je svítit.” (Sokrates)**.....

Pokyny pro zpracování:

Cílem DP je emocionální rozvoj dítěte prostřednictvím výtvarných aktivit, výtvarná činnost dětí jako důležitý prostředek komunikace s lidmi, věcmi, prostředím jejich života.

Důraz bude kladen na emocionální prožitky a jejich vyjádření výtvarnými prostředky. Projekt práce bude postaven na dvou metodických řadách:

- 1) **Jaký jsem** – důraz na sebepoznání prostřednictvím výtvarných záznamů nálady, vztahů mezi kamarády, vztahů k vlastnímu tělu (otisky, obrys, portrét apod.)
- 2) **Já a lidé kolem mne** – vztahy k rodině a kamarádům a jejich výtvarné vyjádření individuální i kolektivní výtvarnou činností.

Vybrané individuální i skupinové či kolektivní činnosti budou různorodé (plošné i plastické práce) s využitím různých výtvarných technik a materiálů.

Práce počítá s využitím mezioborových vztahů (dramatická, hudební, pohybová výchova)

Součástí DP bude **dokumentace**, která prokáže realizaci jednotlivých výtvarných úkolů v pedagogické praxi v předškolním zařízení (Mateřská škola v Příbrami).

Dokumentace bude sloužit jako ukázka možností méně tradiční práce s dětmi předškolního věku.

Rozsah textu (NS):40-50 strojopisných stran

Rozsah výtvarných prací:50 -60 výtvarné dokumentace (fotodokumentace, vlastní výtvarné práce dětí -případně se slovním záznamem komentáře dětí)

Seznam odborné literatury:

Hazuková,H. : *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I a II díl*.
Praha: UK – PedF, 1994 a 1995

Slavíková,Slavík, Hazuková: *Výtvarné čarování*. Praha: UK – PedF. 2000

Roeselová,V.: *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah,1995


Cikánová,K.: *Objevujte s námi tvar*. Praha : Aventinum. 1995

Cikánová,K.: *Malujte si s námi*. Praha: Aventinum. 1993

Cikánová, K.: *Kreslete si s námi*. Praha : Aventinum, 1992

Cikánová, K.: *Objevujte s námi textil*. Praha: Aventinum, 1996

Valenta,J.:*Kapitoly z teorie výchovné dramatiky*. Praha:Institut sociálních vztahů,1995

Vedoucí diplomové práce:PhDr.Jana Skarlantová..... Podpis 

Konzultantka: PaedDr.Vladimíra Slavíková – Mateřská škola, Příbram.....

Datum zadání diplomové práce: 30.01.2006.....

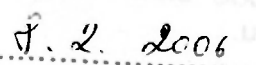
Termín odevzdání diplomové práce: 2008.....

V Praze dne 30.1. 2006


.....
Doc.PaedDr.Pavel Šamšula, CSc.
vedoucí katedry

Potvrzuji, že jsem převzala zadání diplomové práce:


.....
podpis studenta-studentky


.....
" datum